

VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015



EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR

VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel / Daiana Agesta... [et al.]; editado por Omar Chauvié ... [et al.]. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-222-6

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Agesta, Daiana II. Chauvié, Omar, ed.

CDD 300.72



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



Libro
Universitario
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes n.º 11723 y 25446.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Queda hecho el depósito que establece la Ley n.º 11723.

Bahía Blanca, Argentina, julio de 2019.

© 2019, Ediuns.

VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”
Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015

Coordinación
Lic. Laura Orsi

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca.
Declaradas de Interés Educativo por la provincia de Buenos Aires en la sesión del 4 de septiembre de 2015 Resolución n.º 1665/2015-, Expediente n.º 5801361392/15

Autoridades

Universidad Nacional del Sur

Rector: Dr. Mario Ricardo Sabbatini
Vicerrectora: Mg. Claudia Patricia Legnini
Secretario General de Ciencia y Tecnología: Dr. Sergio Vera
Departamento de Humanidades
Directora Decana: Lic. Silvia T. Álvarez
Vicedecana: Lic. Laura Rodríguez
Secretario Académico: Dr. Leandro Di Gresia
Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua: Lic. Laura Orsi
Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Diego Poggiese

Comisión Organizadora

Srta. Daiana Agesta
Dra. Marcela Aguirrezabala
Dr. Sebastián Alioto
Lic. Carolina Baudriz
Lic. Clarisa Borgani
Prof. Lucas Brodersen
Lic. Gonzalo Cabezas
Dra. Rebeca Canclini
Lic. Norma Crotti
Srta. Victoria De Angelis

Lic. Mabel Díaz
Dra. Marta Domínguez
Srta. M. Bernarda Fernández Vita
Srta. Ana Julieta García
Srta. Florencia Garrido Larreguy
Dra. M. Mercedes González Coll
Mg. Laura Iriarte
Sr. Lucio Emmanuel Martin
Mg. Virginia Martin
Esp. Andrea Montano
Lic. Lorena Montero
Psic. M. Andrea Negrete
Srta. M. Belén Randazzo
Dra. Diana Ribas
Srta. Valentina Riganti
Sr. Esteban Sánchez
Mg. Viviana Sassi
Lic. José Pablo Schmidt
Dra. Marcela Tejerina
Dra. Sandra Uicich
Prof. Denise Vargas

Comisión Académica

Dr. Sandro Abate (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Marcela Aguirrezabala (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Ana María Amar Sánchez (Universidad de California, Irvine)
Dra. Marta Alesso (Universidad Nacional de La Pampa)
Dra. Adriana María Arpini (Universidad Nacional de Cuyo)
Dr. Marcelo Auday (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Fernando Bahr (Universidad Nacional del Litoral – CONICET)
Dra. M. Cecilia Barelli (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dr. Raúl Bernal Meza (Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dr. Hugo Biagini (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)
Dr. Lincoln Bizzozero (Universidad de La República, Uruguay)
Dra. Mercedes Isabel Blanco (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Gustavo Bodanza (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Nidia Burgos (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Roberto Bustos Cara (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Mabel Cernadas (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Laura Cristina del Valle (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Eduardo Devés (Universidad de Santiago de Chile)
Dra. Marta Domínguez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Oscar Esquisabel (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)

Dra. Claudia Fernández (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)
Dra. Ana Fernández Garay (Universidad Nacional de La Pampa – CONICET)
Dra. Estela Fernández Nadal (Universidad Nacional de Cuyo – CONICET)
Dr. Rubén Florio (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Lidia Gambon (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Ricardo García (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Viviana Gastaldi (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Alberto Giordano (Universidad Nacional de Rosario)
Dra. Graciela Hernández (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Silvina Jensen (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dr. Juan Francisco Jimenez (Universidad Nacional del Sur)
Dra. María Mercedes González Coll (Universidad Nacional del Sur)
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Javier Legris (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dra. Celina Lértora (Universidad del Salvador – CONICET)
Dr. Fernando Lizárraga (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)
Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Mg. Ana María Malet (Universidad Nacional del Sur)
Prof. Raúl Mandrini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dra. Stella Maris Martini (Universidad de Buenos Aires)
Dr. Raúl Menghini (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Rodrigo Moro (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Lidia Nacuzzi (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Ricardo Pasolini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dr. Sergio Pastormerlo (Universidad Nacional de La Plata)
Dra. Dina Picotti (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET)
Dra. M. Alejandra Pupio (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Alicia Ramadori (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Silvia Ratto (Universidad de Buenos Aires)
Dra. Diana Ribas (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Elizabeth Rigatuso (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Lic. Adriana Rodríguez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Hernán Silva (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Marcela Tejerina (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Fernando Tohmé (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Fabiana Tolcachier (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Patricia Vallejos (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Irene Vasilachis (CEIL – CONICET)
Dra. María Celia Vázquez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Daniel Villar (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Emilio Zaina (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Ana María Zubieta (Universidad de Buenos Aires – CONICET)

**Volúmenes Temáticos de las
VI Jornadas de Investigación en Humanidades
“Homenaje a Cecilia Borel”**

Comisión de referato

Dr. Sandro Abate (UNS-CONICET)

Dra. María de las Nieves Agesta (UNS - CONICET)

Dr. Gonzalo Aguirre (UBA)

Dra. Marcela Aguirrezabala (UNS)

Lic. Silvia T. Álvarez (UNS)

Dra. Adriana Arpini (UNCu-CONICET)

Dr. Marcelo Auday (UNS)

Dra. Cecilia Bahr (UCA)

Dr. Fernando Bahr (UNL)

Dra. Rosalía Blatar (UNPSJB)

Dra. Susana Barbosa (USAL - CONICET)

Dra. María Cecilia Barelli (UNS)

Dr. Carlos Battilana (UBA-UNHUR)

Dra. Isabel Blanco (UNS)

Dr. Gustavo Bodanza (UNS-CONICET)

Lic. Clarisa Borgani (UNS)

Dr. Atilio Borón (UBA)

Dra. Nidia Burgos (UNS)

Dr. Roberto Bustos Cara (UNS)

Dr. José Ramón Carriazo Ruiz (UNED)

Dra. Cintia Carrió (UNL - CONICET)

Dra. Mabel Cernadas (UNS-CONICET)

Lic. Mirian Cinquegrani (UNS)

Lic. Juan Francisco Coletta (UNS)

Dra. Romina Conti (UNMdP)

Dr. Santiago Conti (UNRN - CONICET)

Dr. Mario Crespo Miguel (UNIVERSIDAD DE CADIZ)

Dra. Paola Cuneo (UBA)

Violoncellista, compositor y performer Ricardo De Armas (Orquesta Sinfónica Provincial Bahía Blanca)

Dr. Enrique Del Precio (UBA - UNTref)
Dra. Marta Domínguez (UNS)
Lic. Adriana Eeberle (UNS)
Dr. Ricardo García (UNS)
Dr. Juan Manuel Gerardi (UNMdP - CONICET)
Dra. Mabel Giammatteo (UBA)
Dr. Raúl González (UNNE - CONICET)
Dra. Mercedes González Coll (UNS)
Dra. Graciela Hernández (UNS-CONICET)
Dra. Yolanda Hipperdinger (UNS-CONICET)
Dra. Silvina Jensen (UNS-CONICET)
Lic. Miriam Ruth Kravetz (UNS)
Dr. Juan Francisco Jimenez (UNS)
Dr. Javier Legris (UBA-CONICET)
Dra. Celina Lertora (USAL-CONICET)
Dr. Fernando Lizarraga (UNCo-CONICET)
Dra. Elisa Lucarelli (UBA)
Dra. Juliana López Pascual (UNS - CONICET)
Lic. Adriana Alicia López (UNS)
Mg. Ana Malet (UNS)
Dra. Marisa Malvestitti (UNRN - CONICET)
Esp. Alejandro Manenti (UNSa)
Dra. Alejandra Marinaro (BIOLAB-UNIVERSIDAD MAIMÓNIDES)
Dra. Anahí Mastache (UBA)
Dr. Raúl Menghini (UNS)
Dra. María Gabriela Milone (UNC - CONICET)
Dra. Lidia Raquel Miranda (UNLPam - CONICET)
Dra. Elda Monetti (UNS)
Dr. Rodrigo Moro (UNS-CONICET)
Dra. Lidia Nacuzzi (UBA-CONICET)
Lic. Andrea Negrete (UNS)
Dra. Lia Mabel Norverto (UNLPam)
Dr. Pablo Schmidt (UNS)
Dra. María Gabriela Palazzo (UNT - CONICET)
Dra. María Susana Paponi (UNCo)
Dra. Graciana Pérez Zabala (UNRC)
Dra. Ximena Picallo (UNPSJB)
Dra. Nuria Polo Cano (UNED)
Dr. Nicolás Quiroga (UNMdP - CONICET)
Lic. Sergio Raimondi (UNS)
Dra. Alicia Ramadori (UNS)
Dra. Estela Raquel Ramos (UNLPam)
Dra. Diana Ribas (UNS)
Dra. Mariela Rígano (UNS)
Lic. Adriana Rodríguez (UNS)
Dr. Miguel Rossi (UBA-CONICET)

Dra. Temis Tacconi (UBA - CONICET)

Dra. Marcela Tejerina (UNS)

Mg. Fabiana Tolcachier (UNS)

Dr. Hernán Ulm (UNSa - CONICET)

Dra. Ana María Vidal (UNS)

Dr. Daniel Villar (UNS)

Dra. Ana Zagari (USAL)

Prof. Amanda Zamuner (UNLP)

Dra. Mariana Zapatero (UCA)

Dra. Ana María Zubieta (UBA)

Índice General

Volumen 1	
Arte y literatura. La travesía de la traducción, la estética, la ética y la política <i>Omar Chauvie, Raúl Domínguez, Ana María Zubieta (Editores)</i>	7
Volumen 2	
Discusiones relativas a la aplicabilidad de la ley y el alcance de los derechos humanos en la sociedad actual <i>María Eugenia Chedrese, Adriana Eberle, Rodrigo González Natale (Editores)</i>	65
Volumen 3	
El estudio de caso en cuestión <i>Santiago Conti, Elena Torre, Adriana Rodríguez (Editores)</i>	114
Volumen 4	
El lazo socio/político: orden y conflicto <i>Rebeca Canclini, Enrique Del Percio, Fernando Lizarraga, Miguel A. Rossi (Editores)</i>	204
Volumen 5	
El teatro como acontecimiento, el espectador como protagonista <i>Gabriela Monti, Pablo Wohl, Emilio Zaina (Editores)</i>	268
Volumen 6	
Enseñanza filosofante. Una perspectiva interdisciplinaria y transescolar <i>María Belén Bedetti, María Laura Medina, Laura Morales (Editoras)</i>	310
Volumen 7	
Enseñar y aprender en las instituciones educativas <i>Anahí Mastache, Elda Monetti (Editoras)</i>	353
Volumen 8	
Espacio público, sociabilidad cultural y teoría poscolonial <i>María de las Nieves Agesta, Mirian Cinquegrani, Guillermina Giorgieff, Juliana López Pascual, Nicolás Quiroga, Diana Ribas, María Alejandra Saus, Fabiana Tolcachier (Editores)</i>	472
Volumen 9	
Filosofía, evidencia empírica y comportamiento humano <i>Marcelo Auday, Esteban Freidin, Rodrigo Moro (Editores)</i>	574
Volumen 10	
Formas de subjetivación y modos de la corporalidad en la experiencia de la cultura contemporánea <i>María Susana Paponi, Sandra Uicich (Editoras)</i>	628

Volumen 11		
Los sujetos, el cuerpo y las instituciones: prácticas, discursos y violencias		676
	<i>María Belén Bedetti, Carolina López, Natalia López, María Andrea Negrete, Sandro Ulloa (Editores)</i>	
Volumen 12		
Humanismo y colonialismo: debates en torno a la cultura, la crítica y la literatura europeas del siglo XVI		749
	<i>Sandro Abate, Ximena Picallo, Mariela Rígano (Editores)</i>	
Volumen 13		
Investigación y práctica docente en la enseñanza de lenguas para propósitos específicos		793
	<i>Lorena M. A. de-Matteis, Norma Bravo (Editoras)</i>	
Volumen 14		
La función social del docente, los movimientos sociales y experiencias educativas en América Latina		842
	<i>Fernando D. Bustamante, Carmen Cantera, Rocío B. Martín, Gabriel Rosales, Marcela Tejerina, Verónica S. Walker (Editores)</i>	
Volumen 15		
La investigación histórica y la enseñanza de la Historia de y en la Argentina. Relaciones y entrecruzamientos entre historiografía e historia escolar		878
	<i>Laura del Valle, Mariano Santos La Rosa (Editores)</i>	
Volumen 16		
Humanidades Digitales y prácticas de enseñanza de la lengua		915
	<i>Lucía Cantamutto, Lorena M. A. de-Matteis, Gimena Del Río, Federico Gobato, Nora González, Mónica Ricca (Editores)</i>	
Volumen 17		
La universidad y el acompañamiento a los estudiantes avanzados y graduados		972
	<i>Elisa Lucarelli, Ana María Malet, Andrea Montano (Editoras)</i>	
Volumen 18		
Las mujeres en la Historia: análisis de la participación y el protagonismo social femenino desde una perspectiva de género		1016
	<i>María Jorgelina Caviglia, Bibiana Andreucci, Eleonora Ardanaz (Editoras)</i>	
Volumen 19		
Lenguas en contacto		1057
	<i>Yolanda Hipperdinger, Marisa Malvestitti (Editoras)</i>	
Volumen 20		
Lenguas indígenas sudamericanas: aportes a la lingüística		1102
	<i>Ana Valentina Fernández Garay, María Soledad Pessi, María Alejandra Regúnaga (Editoras)</i>	
Volumen 21		
Liberación, pensamiento crítico e interpretación ético-histórica en nuestra América		1144
	<i>Adriana Eberle, Paula Rizzo, Marina Verdini Aguilar (Editoras)</i>	
Volumen 22		
Nuevas miradas historiográficas y metodológicas al mundo antiguo y medieval		1186
	<i>Juan Francisco Coletta, María Luján Díaz Duckwen, Marta Estela Juárez Arias (Editores)</i>	

Volumen 23	
Pensamiento Latinoamericano: nuevas perspectivas	1258
<i>Omar Chauvie, Alicia Irene Bugallo, Celina Lértora Mendoza (Editores)</i>	
Volumen 24	
Pueblos originarios: el problema de su inclusión/exclusión en la sociedad argentina. Ver, discutir y analizar a través de los textos y contextos estatales	1293
<i>Ana María Araujo, María Mercedes González Coll (Editoras)</i>	
Volumen 25	
Representaciones y problematizaciones de lo monstruoso: límites y desplazamientos	1352
<i>Rosalía Baltar, Mariela Rígano (Editoras)</i>	
Volumen 26	
Vida e individuación: problemáticas modernas y contemporáneas	1400
<i>María Cecilia Barelli, Laureano Correa, Nora Ftulis, Laura Rodríguez (Editores)</i>	
Volumen 27	
Las escalas de la Historia sociocultural iberoamericana de siglos XIX y XX: de lo local a lo transnacional	1489
<i>Leandro Di Gresia, Andrea Pasquaré, Andrea Reguera (Editores)</i>	
Volumen 28	
Narrativas desde América Latina en torno a la soberanía, la identidad y la autonomía. Estados, regiones y actores sociales	1557
<i>Silvia T. Álvarez, Isabel Clemente (Editoras)</i>	

Omar **Chauvie**
Raúl **Domínguez**
Ana María **Zubieta**
(Editores)

Arte y literatura.

La travesía de la traducción, la
estética, la ética y la política

Volumen 1

Índice

Estadía en un templo zen: la mirada de Michel Foucault.....	9
<i>Daiana Agesta</i>	
Politicidad del diseño y la palabra poética	15
<i>Omar Chauvié</i>	
El malestar en la guasa: apuntes para una crítica de la sátira después de <i>Charlie Hebdo</i>	21
<i>Claudio Ariel Dobal</i>	
John Cheever y Raymond Carver: un nuevo viaje en el tren	29
<i>Iván Hoffstetter</i>	
Una nueva presencia: el yo que corrige en <i>El espectáculo del tiempo</i> de Juan José Becerra	34
<i>Virginia C. Martin</i>	
A una cierta distancia	40
<i>Leticia Molinari</i>	
“Pura memoria”: experiencia de exilio, representaciones de la realidad y de la identidad social de la nación	46
<i>Fernanda Palo Prado</i>	
Traducciones castellanas de Séneca en el siglo XV. A propósito de <i>Floresta de Philosophos</i>	52
<i>Alicia Ramadori</i>	
Bioarte: estética de una militancia ecológica extrema.....	59
<i>Aldana Tellechea</i>	

Estadía en un templo zen: la mirada de Michel Foucault

Daiana Agesta

Universidad Nacional del Sur

dai.agesta@gmail.com

Introducción

En 1984 Foucault escribe un texto sobre Kant que se denomina *¿Qué es la ilustración?*¹ (1999). Allí realiza lo que él llama una “ontología histórica de nosotros mismos”, argumentando que Kant había escrito por primera vez en la historia de la filosofía dos textos sobre *su* presente: “Respuesta a la pregunta: qué es la ilustración” (1784) y la segunda parte de *El conflicto de las facultades*. En ellos se preguntaba por su actualidad y por el campo de experiencias posibles. Esto nos conduce a dos opciones en relación a *nuestro* presente: o bien hacer filosofía en relación a una analítica de la verdad o bien realizar un estudio de los modos de problematización, una ontología, la cual “...es preciso concebirla como una actitud, un *éthos*, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es a la vez un análisis histórico de los límites que se nos han establecido y un examen de su franqueamiento posible” (1999: 351). Es este “desplazamiento”² el que provoca una *reestructuración* y una *diversificación* de la teoría foucaultiana de los saberes y de las diferentes formas de poder en una *pluriversificación* en relación al sujeto en relación consigo mismo y con los otros.

Para ello, deberemos analizar las prácticas, que son lo que resulta de la homogeneidad (la manera en lo que hacen los hombres y la forma en que lo hacen se conjugan), sistematicidad (en los tres ámbitos que analiza Foucault: saber, poder y subjetividad) y generalidad (referido a una época y un corpus de discursos y prácticas) de una comunidad dada, lo cual determinaría una experiencia³. Por prácticas entenderemos toda actividad perfeccionada como una *praxis*, es decir que “estos textos tienen como función ser operadores que permitan a los individuos interrogarse sobre su propia conducta, velar por ella, formarla y darse forma a sí mismos como sujetos éticos...” (Foucault, 2010: 19)

Por otra parte tendríamos para analizar las subjetividades, que Foucault define como modos de actividad sobre uno mismo. Éstos se construyen de acuerdo a las transformaciones que sean necesarias para tener acceso a la verdad. Es decir, son las ascesis, las renunciaciones, las modificaciones en la mirada que llevarían al sujeto a la verdad. Se trataría de un modo práctico sobre el cual se comprenderían las

¹ “¿Qué es la ilustración?” este y otro texto, que forma parte de un curso que había dictado en 1983, que se encuentra en la desgrabación de las clases: Foucault, 2009.

² Acá habría que ver si en realidad ha habido “desplazamientos” en Foucault, al menos en estos tres modos de comprender la realidad: el saber, el poder y la subjetividad.

³ Foucault agrega la “apuesta” (*enjeu*), que sería cómo desconectar un crecimiento de las capacidades de una intensificación de las relaciones de poder (Foucault, 1999: 349). Estamos de acuerdo con Edgardo Castro (2004) cuando no la menciona en su enumeración, porque no se corresponde con las mencionadas.

maneras de existir, formas de percepción de la vida. Las subjetividades y las prácticas son el centro de un análisis sobre el individuo; es aquí donde nos pararemos porque, si en occidente se ha conformado la realidad a partir del ser y no ser, en oriente (y más específicamente, en extremo oriente) se habrían formado a partir del *hacer*.

Foucault viajó en dos oportunidades a Japón: en 1971 y en 1978. Ese año, visitó un templo zen, en que exploraría la vida en uno y las experiencias que allí se tienen. Para realizar el trabajo desarrollaremos una genealogía de sus encuentros con la cultura japonesa. Sin embargo, Foucault viaja a Japón considerando otra cuestión: establecer un contacto entre Oriente y Occidente, como lo habían hecho Barthes, Heidegger y Derrida.

Primeros acercamientos intelectuales al extremo-Oriente

Michel Foucault siempre ha tenido la curiosidad por una cultura (en sentido filosófico, político y hasta religioso) opuesta a la occidental. Ya en 1961 escribe, en su “Prefacio” a *Historia de la locura*, un texto que luego removerá:

En la universalidad de la *ratio* occidental, hay esa partición que es el Oriente: el Oriente pensado como el origen, soñado como el punto vertiginoso en donde nacen las nostalgias y las promesas de retorno (...); el Oriente es para él todo lo que él no es, aun cuando deba buscar allí lo que es su verdad primitiva. Será preciso hacer una historia de esa gran partición, a lo largo del devenir occidental, seguirla en su continuidad y sus intercambios, pero también dejándola aparecer en su hieratismo trágico (1994a).

La *ratio* occidental establece, entonces, una línea divisoria donde Oriente y Occidente eran pensados como contrarios y contrapuestos y que permanecen “indefinidamente inaccesibles” uno a otro. Pero a la vez, Occidente se ha conformado desde Oriente: una crítica al “orientalismo”. Oriente como un Otro inaccesible, codiciado, secreto, y sin embargo constituido como tal desde Occidente.

Edward Said, en su libro *Orientalismo* (1978) define al término como “...un estilo occidental que pretende dominar, reestructurar y tener autoridad sobre Oriente”, (2008: 21) que es la elaboración de una conciencia geográfica básica, basada en el poder político, intelectual, cultural y moral que tiene mucho menos que ver con *el* Oriente que con Occidente⁴.

En 1971, Foucault viaja por primera vez a Japón, pero no se acercó al zen. Allí dictó las conferencias *Folie, littérature, société* y *La folie et la société*. Sin embargo, recibió de parte de Defert un libro de Eugen Herrigel, *El zen en el arte del tiro con arco*. En él, Herrigel relata la experiencia que tuvo con el zen. Llega a Japón a dictar una cátedra en la Universidad Imperial de Tohoku (Sendai) para enseñar Historia de la Filosofía Occidental y se decide a practicar zen y lo hace a través del tiro con arco. Este será un libro muy preciado para Foucault, que lo llevará a indagar más precisamente en lo que ha sido el budismo zen.

⁴ Es verdad que si bien Foucault ha denunciado las relaciones de poder que se han establecido (y que Said toma en relación a los términos oriente/occidente), también es europeo, y como tal, queda preso de las fuentes occidentales (ver: Said, 1996: 87).

Budismo zen

Se encontraba en una noche invernal en un templo del desierto; el viento llegaba punzante, la nieve en ráfagas, ¿cómo podría soportarlos? Si no tiene ningún beneficio material, ¿qué milagro puede cumplir el buda de madera? ¿No se le permitirá derribar al buda de madera y echarlo al fuego?

Chu-shih (Suzuki, 2007: 219, adaptación)

El zen es la forma en que el budismo llega a Japón, transformado en su paso acercamiento a China y su contacto con el confucianismo y el taoísmo. Zen es la transliteración japonesa de la palabra sánscrita *dhyana* y la palabra china *c'han*; ambas significan *meditación*. Definir zen plantea la dificultad de definir lo indefinible; en palabras de Alan W. Watts: “para saber lo que el zen es, y especialmente lo que no es, no hay otra alternativa que practicarlo, experimentando con él en lo concreto para descubrir el sentido de las palabras que lo expresan” (2003: 10). Es por esto que el zen nunca *explica* sino que *indica*, y es en este señalar en que haya sus respuestas.

El principal método budista era el de *dhyāna* (en sánscrito; *jhāna* en pali) es decir, meditación. La meditación es la base de la acción; sin esta vía práctica, no habría budismo. “El objeto de la meditación en Buda parece haber sido alcanzar, primero, tranquilidad o calma de la mente y, después, actividad de la visión profunda”⁵. Si bien los budistas lo consideraban así, en el zen, en cambio, se percibe el despertar aquí y ahora, en esta vida. El método que utilizan es el *soshi zen*, o zen patriarcal (el nombre se debe Bodhidharma, el primer patriarca del zen), una transmisión especial “fuera de los *sutras*”, basada sólo en la experiencia⁶. En definitiva, es un método para hallar la acción en la no-acción y el movimiento en la inmovilidad.

En definitiva, no trata de ofrecer un método *filosófico* del budismo *mahayánico* sino que pone el acento en el lado *práctico* del mismo⁷. Desde el punto de vista del zen, Buda nunca habría dicho una palabra, porque le habría parecido absurdo pronunciarlas. Todo lo que no puede expresarse, puede transmitirse ‘señalando directamente’ utilizando medios de comunicación no verbal (Watts, 2003).

El budismo zen, recién a fines del siglo XII llegaría a ser aceptado por la sociedad en Japón, con las escuelas Sōtō y Rinzai. Dōgen (1200-1253) fue el fundador de la escuela Sōtō Zen y Eisai (1141-1215) lo fue de la Rinzai. El primero reivindicaba “...que el apropiado entrenamiento Zen requiere la guía de un maestro experimentado y la práctica del za-zen en la postura correcta” (Villalba Fernández, 2003: 400). En cambio, de acuerdo a Eisai y a sus seguidores (cuya escuela estaba mayormente destinada al entrenamiento de los samurái), la iluminación bien podría ocurrir repentinamente.

La escuela fundada por Dogen señala que el *za-zen*⁸ es la única técnica mediante la cual puede ser alcanzada la iluminación. Uno permanece sentado en postura de loto o medio loto, en silencio, las manos en el regazo y los pulgares tocándose (Watts, 2003: 141). Se la denomina “zen de la iluminación silenciosa” (Izustu, 2009: 139; también Villalba Fernández, 2003: 489), porque debe ser un proceso pasivo, gradual, de maduración espiritual (Izustu, 2009: 140). Dogen comenta al respecto: “el *zazen* consiste únicamente en sentarse en tranquilidad. No es un medio con el cual buscar algo. Sentarse es en sí la iluminación” (Izutsu, 2009: 143).

⁵ Takakusu, J. “IV: El budismo como una filosofía de la «asidad»”. en: AA.VV. *Filosofía del Oriente*, op. cit., p. 166.

⁶ Cf. *Ibidem*, p. 170. También se los denominaba “Maestros en *dhyana*”.

⁷ Suzuki señala que el verdadero fundador del budismo zen fue Hui-neng, el sexto patriarca, porque con él se fundan cuatro características principales: visión dentro de la propia naturaleza, enseñanza abrupta, intuición y método directo y práctico.

⁸ Para comprender la postura del za-zen, léase Suzuki, 2007: 340-343, en que cita *Directivas* de un monje desconocido. También Watts, 2003: 141-142.

La escuela Rinzai, en cambio, hizo mayormente hincapié en el *satori*, alcanzado mediante los *kōan*⁹ y los *mondō*¹⁰. “El *satori* puede definirse como contemplación intuitiva dentro de la naturaleza de las cosas...” aunque “...según los maestros Zen eso se cumple todos los días” (Suzuki, 1995: 114). Es un despertar repentino, que no requiere del análisis ni del intelecto; puede suceder practicando un arte, preparando *cha-no-yu* o simplemente estando sentado.

Sin embargo, en la Rinzai Zen se debe tener a un maestro apropiado, que sepa conducir al discípulo a la iluminación. Para ello, se han desarrollado los *kōan* y los *mondō*¹¹, siendo el *kōan* un método para agudizar *prajñā*, mediante entrevistas con los maestros. Es el método de “fijarse atentamente en la palabra” contra la iluminación silenciosa de la Sōtō Zen (Villalba Fernández, 2003: 493). Los *kōan* de “*mu*” de Jōshū (778-897) o el del “sonido de una sola mano” de Hakuin (1686-1769) fueron tratados en innumerables ocasiones (Watts, 2003: 148). Sin embargo, este método es utilizado solo en la escuela Rinzai; la escuela Sōtō lo considera demasiado artificial.¹²

En general, los bonzos llevan una vida ascética y comunal bajo la dirección de un maestro superior; el entrenamiento incluye *za-zen*, práctica del *kōan* (en las escuelas Rinzai), estudio de las escrituras, trabajo (*samu*) y petición de limosna.

Una estadía en un templo zen

En 1978, Foucault realizó un viaje a Japón y allí visitó un templo zen. En una conversación titulada “La escena en filosofía”, a Foucault le preguntan por su interés en el zen. A esto señala que la “...disolución de la subjetividad europea, de la subjetividad apremiante que nos impuso nuestra cultura desde el siglo XIX, es, en este momento, creo, todavía uno de los desafíos de las luchas actuales. En eso, reside mi interés por el budismo zen” (1999: 171).

Habiendo estudiado el cristianismo como formador de la subjetividad occidental, a Foucault le gustaría poder comparar todas las técnicas cristianas con aquellas del budismo, como formadoras de sujetos completamente diferentes, puesto que

...las reglas de la espiritualidad budista deben tender a una desindividualización, a una desubjetivación, intentan realmente hacer atravesar a la individualidad sus límites e ir más allá de ellos, con vistas a una liberación respecto del sujeto. Mi proyecto consistiría, en primer lugar, en iniciarme un poco en todo esto y ver cómo, a partir de técnicas, aparentemente muy parecidas, de ascetismo, de meditación, a través de este parecido global, se llega a resultados completamente diferentes (1999: 172).

Aquí vemos que lo que le interesa a Foucault en realidad del budismo son las prácticas, tal como él las propone: “...el acento cae entonces sobre las formas de relacionarse consigo mismo, sobre los procedimientos y las técnicas mediante las cuales se las elabora, sobre los ejercicios mediante los cuales uno se da a sí mismo como objeto de conocimiento y sobre las prácticas que permiten transformar su propio modo de ser” (2008: 36). Son “morales orientadas hacia la ética”.

⁹ *Kōan* (en chino, *kung an*) significa literalmente “documento público” que, originariamente, era un término jurídico. En el zen “...implica «aprobar» una serie de pruebas basadas en los *mondō* o anécdotas de los viejos maestros.” (Watts, 2003: 100).

¹⁰ Aquí diferimos con Suzuki (2007), quien expone que por *dhyana* se entiende un trance, pero no es zen, porque en el zen debe haber un *satori*. Debemos acordar con Watts, quien explica que si fuera así, el zen sólo se hallaría en la escuela *rinzai*, y por lo tanto, perdería su universalidad (Watts, 2003: 152. También Villalba Fernández, 2003: 462).

¹¹ “Preguntas y respuestas” es la traducción adoptada por Villalba Fernández, 2003: 493.

¹² Sin embargo, ambas escuelas hoy en Japón practican *za-zen*, pero la Rinzai le añade una visita al *roshi* (Watts, 2003: 103).

Foucault visitó el templo Seionji en Uenohara, donde el maestro Omoto Sogen dirigía la sala de meditación. Allí tuvo una entrevista con unos bonzos y conversaron acerca de lo que significaba el zen en oriente y occidente. En un principio, Foucault señala que lo que le interesaba era el budismo en general, pero que en aquella oportunidad, lo que lo seducía era “...la vida misma en un templo zen, a saber la práctica del zen, sus entrenamientos y sus reglas” (1994b). Sin embargo, señala que la vida cotidiana es muy similar a la del mundo occidental, aunque la actitud en lo que se refiere al cuerpo fuera muy distinta.

En el cristianismo hay una negación de lo corpóreo y hay una acentuación del alma. De hecho, durante la edad media se maltrataba el cuerpo y constantemente debían confesar las personas sus pecados en cuanto al pensamiento y en cuanto a la carne. En Japón, muy al contrario, hay una atención meditada en cuanto al cuerpo (se realizan misogi o rituales de purificación que involucran el agua, práctica que proviene del shintō). En el zen, la relación con el cuerpo está en la postura del loto del yoga y el mudra dhyana (mudra universal) del budismo, en la meditación caminada (en que la postura de las manos —shashu— es fundamental), en el samu que han de realizar y en la concepción cultural del mismo.

Según Foucault, en el cristianismo hay una búsqueda acentuada por la individualización: “se trata de asir eso que hay en el fondo del alma del individuo” (1994b). En el zen, en cambio, se tiene una tendencia a atenuar al individuo, a anularlo. Sin embargo, aunque las técnicas de espiritualidad son comparables, continúa Foucault, existe una gran oposición en cuanto a la búsqueda de una mayor individualización y la intención de propiciar una disminución del individuo.

Preguntado acerca de si estaba constantemente interesado en el zen, Foucault responde que “...el zen ha nacido en la India, se ha desarrollado en China y ha arribado a Japón en el siglo XIII, ¿no es así? Yo no pienso, por lo tanto, que sea propiamente japonés” (1994b). Equipara, entonces, al zen con el budismo. Ante las implicancias de un bonzo acerca de que el zen se había desarrollado en China más que en India, Foucault responde: “el zen como originario de la India me parece un poco mitológico. Es probablemente para ligarlo al mismo Buda. El zen en India no es tan importante” (1994b). A pesar de que haya historias sobre un monje, Sākyamuni, al que le habrían transmitido las enseñanzas de manera oral y secreta, y éste se las habría transmitido a sus seguidores hasta que el vigésimo-octavo patriarca, Bodhidharma, llegó a China, la mayoría de los estudiosos las consideran meramente ficcionales.

Sus proyecciones implicarían más al budismo en general, y no particularmente al zen. A partir de un proyecto global, Foucault intentaría abarcar, en un país del extremo Oriente (que esté interesado en ello), las constituciones de la subjetividad y la disciplina del cuerpo, ver cómo funcionarían ellas en una cultura u otra, “...realizar, si es posible, estudios —si no paralelos, al menos cruzados— que puedan hacerse eco los unos de los otros...” (Foucault, 1999: 172). Vemos entonces que plantea la posibilidad de abarcar diferentes budismos y no quedarse sólo con el zen.

El Japón de Foucault: una lectura

Para comenzar con esta recapitulación final, que se inicia en el zen y culmina con Foucault yendo a un templo zen, quisiéramos preguntarnos: ¿cómo esto tiene relación con lo que nos está pasando hoy en día? ¿Por qué nos interesamos de repente en el zen, y particularmente en relación a Foucault? ¿Es una cuestión meramente *orientalista*, o se manifiesta en otros horizontes de verdad?

Cuando Foucault escribe el párrafo en *Historia de la locura* en 1961, que después removerá, lo hace tratando de remover la creencia en un Oriente exótico y bien definido: Occidente por un lado, Oriente por el otro, porque las fronteras estaban bastante difusas de ambas partes. En 1978, en cambio,

Foucault se interesa por la vida en un monasterio zen y principalmente por derribar el prejuicio cartesiano de una subjetividad (franco) europea.

Foucault viaja a Japón buscando otro pensamiento, otra cultura con la cual contraponer(nos) y lo hace buscando otra subjetividad. Además, está convencido de que en el budismo hay una pérdida de la propia subjetividad, la desubjetivación que la filosofía (*post?*) contemporánea tanto se ha planteado, desde Nietzsche hasta Barthes, pasando por Blanchot y Bataille, Damiéville y Jullien.

Para finalizar, quisiéramos cerrar con la siguiente pregunta, hecha por Foucault, acerca de la universalidad del Zen. “¿Es posible separar la práctica del zen de la totalidad de la religión y de la práctica del budismo?” (1994b). Ya hemos dicho que el budismo es una ética más que una religión (aunque muy bien podría denominárselo una *práctica*, en consonancia con la teoría del propio Foucault), pero es muy interesante lo que plantea aquí: no lo consideran una parte del budismo, porque eso sería disminuir su importancia, e incluso la universalidad del zen. Se podría incluso abandonar el nombre “zen”, porque seguiría siendo una práctica y una experiencia universales.

Es por esta razón que nos interesa el budismo en relación a la filosofía contemporánea, para ver qué ha de hacerse de ahora en adelante: porque si, como dice Foucault, “...una filosofía del porvenir existe, debe nacer fuera de Europa o como consecuencia de encuentros y choques entre Europa y la no-Europa” (1994b).

Bibliografía

- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, Prometeo.
- Foucault, M. (1994a). *Dits et écrits I (1954-1969)*, Paris, Gallimard. “Prefacio” a *Historia de la locura*, traducción de Adrián Ortiz.
- Foucault, M. (1994b). *Dits et écrits III (1976-1979)*, Paris, Gallimard. “Michel Foucault et le zen: un séjour dans un temple zen”. Traducción propia.
- Foucault, M. (2013). *El gobierno de sí y de los otros*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen 3*, Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Izustu, T. (2009). *Hacia una filosofía del budismo zen*, Madrid, Totta.
- Kant, I. (1964). *Filosofía de la historia*, Buenos Aires, Nova.
- Kant, I. (1963). *El conflicto de las facultades*, Buenos Aires, Losada.
- Polac, C. (1994). “Michel Foucault et le zen: un séjour dans un temple zen”. Texto n.º 236. “M. Foucault to zen: zendera taizai-ki”. Umi, n.º 197, 1978, pp. 1-6, en: Foucault, M. *Dits et écrits III (1976-1979)*, Paris, Gallimard. Traducción propia.
- Said, E. (1996). *Cultura e imperialismo*, Barcelona, Anagrama.
- Said, E. (2008). *Orientalismo*, Barcelona, Debolsillo.
- Suzuki, D. T. (2007). *Budismo zen*, Barcelona, Kairós.
- Suzuki, D. T. (1995). *Ensayos sobre budismo zen. Primera serie*, Buenos Aires, Kier.
- Suzuki. (2007). *Ensayos sobre budismo zen. Segunda serie*, Buenos Aires, Kier.
- Villalba Fernández, (2003). *Budismo zen: repercusiones estéticas en Oriente y Occidente*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Watts, A. (2003). *El camino del Zen*. Barcelona, Edhasa.

Politicidad del diseño y la palabra poética

Omar Chauvié

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

chauvie@hotmail.com.ar

El diseño aporta armonía estética, claridad comunicativa, orden conceptual, satisfacción de deseos y necesidades... y al mismo tiempo impone condicionamientos se identifica con lógicas de mercado y con incitaciones al consumo, trabaja sobre nuestros afectos, configura sujetos e identidades, en la tensión entre repetición e innovación, docilidad e irreverencia. Un protagonismo que, como otros registros simbólicos de la comunicación “global”, supone un involucramiento estético pero también ético y político (Arfuch y Devalle, 2009: 10).

El acto de ver, de mirar, de establecer sentidos por medio de la visión, resultan fundantes en la vida contemporánea, desempeñan un papel vital en los medios actuales de comunicación, en la llamada sociedad del espectáculo¹, y, por tanto, en el arte, en general. A su vez, hoy asistimos a un mundo atravesado por el diseño, “las imágenes traumáticas de nuestro tiempo, las políticas de la mirada, la marca del diseño en esas imágenes y en esas políticas, su impronta, que configura lisa y llanamente nuestros modos de ver y de ser” (Arfuch y Devalle, 2009: 9), aun nuestra propia imagen está en la condición de lo diseñado. Las culturas actuales en su vinculación con el campo del arte y del diseño evidencian el rol capital que cumplen los soportes materiales, las coberturas, la imagen de cada objeto artístico.

En un terreno específico como la poesía, un poema tiene entidad cuando encuentra su consistencia definitiva en un soporte, mientras ese momento llega, los papeles, los borradores, los archivos digitales, son una escena de transición. Y, aunque parece inexplicable la acción que hace posible que el pensamiento sea capaz de convertirse en una dimensión sensible, en un objeto, transformarse en algo que podemos percibir a través de la vista, del oído, que podemos sentir, que nos afecta, nos conmueve, no dejamos de preguntarnos.

En un primer momento el pensamiento se esboza en una imagen; la lengua, como herramienta, es capaz de producir distintos tipos de figuraciones en una consistencia que le es propia, y que demanda un determinado tipo de constitución material que las contengan, que las hagan objeto accesible de forma inmediata. Esos soportes son espacios en que se concreta materialmente la escritura, por un lado, con ellos emergen nuevos lugares para la producción escrita, y, por otro, hacen también a la novedad poética.

Hacer materiales y sensibles esos objetos culturales es la acción que ejecutan, percibimos “la estética como una forma de pensamiento que ya no se preocupa por las formas de juzgar y de otorgar

¹ “El espectáculo, como tendencia a hacer ver por diferentes mediaciones especializadas del mundo que ya no es directamente aprehensible, encuentra normalmente en la vista el sentido humano privilegiado que fue en otras épocas el tacto” (Debord, 2005: secc. 18)

valor, sino por aquellas en las que el pensamiento y el sentir se vuelven sensibles”, incluso, una experiencia donde “la estética se propone como una forma de habitar el mundo” (Garramuño, 2015: 39).

El objeto literario que llamamos libro no se define exclusivamente en su contenido conceptual sino que es capaz de concretar espacios de producción nuevos, esa es una marca de las estéticas del presente. Un poema en el cuerpo de un libro tampoco se reduce exclusivamente a sus posibilidades de ser aprehendido por la mirada, sino que debe entenderse, además de esa primera aproximación sensorial, a partir de las posibilidades de vinculación de los distintos sentidos, por supuesto, lo visual, pero también desde lo táctil, y aun, lo auditivo, lo olfativo, con las determinaciones y movimientos que un soporte impone al lector.

Hace unos años que, con mucho más detalle y más cuidado que en otros momentos, hablamos de la tarea de confección de los libros, de la edición, del diseño, y pensamos literalmente en objetos que hacen a la construcción efectiva de la literatura. Por otro lado, la disciplina del diseño atañe a la vida social, a la vida económica y a las condiciones de producción artística. Hoy se considera que, como disciplina, debe tener un sentido social, y eso se vuelve 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.

En el momento mismo de la concepción del libro, se vuelve necesaria una visualización del soporte como instancia singular, la posibilidad de evaluar esa instancia tantas veces devaluada o mal tasada como superflua o secundaria, resulta indispensable pensarlo asociado a la producción, a la realización del libro, a la tarea del que escribe y, por supuesto, a los efectos de lectura posibles; vale preguntarse ¿Qué significa este envase en cada presentación editorial? ¿Cuánto hace significar este envase? ¿Qué valor viene adquiriendo, particularmente en estos diez últimos años, que han sido de producción intensa para la edición autogestionada, producción en que el diseño tuvo presencia vital? ¿Qué decisiones comerciales, pero también políticas, llevaron a la elaboración de ese objeto?

Al considerar esta situación reciente, se vuelve imperioso observar que el relato es más extenso, porque antes de este movimiento expansivo hubo proceso serio de retraimiento en la actividad editorial: la contracción de esa industria generada por la larga recesión económica en los años noventa tuvo como consecuencias —en algún punto, paradójicas— la emergencia de pequeñas editoriales de poesía que consolidaron paulatinamente un espacio de circulación, en base a un conjunto de autores y títulos, muchas veces nóveles y alternativos al canon. Por un lado, consideramos aquí algunos rasgos de esas escrituras emergentes y, en paralelo, las decisiones formales de los editores que dieron lugar a conceptos estéticos nuevos de diseño, forjados bajo condiciones materiales débiles y, aun, precarios, por cierto, no resultan para nada ajenas a las líneas que proponen esas escrituras ni a sus condiciones de producción. *Barrio trucho* (1990) de Juan Desiderio, en editorial Trompas de Falopo, *La raza* (1998) de Santiago Llach, en Ediciones Siesta, *Música mala* (1997) de Alejandro Rubio, en Ediciones Vox, para nombrar algunos, son libros que esgrimen una condición política múltiple, por un lado, en cuanto a su contenido, sus tópicos, sus temas, sus decisiones frente al empleo de la lengua y, por otro, en cuanto a su condición de objetos; libros que se sitúan en una línea de trabajo en que las preocupaciones estéticas de soporte, formato y escritura resultan inescindibles de las condiciones económicas más amplias que determinan decisiones concretas del trabajo editorial.

Esa superficie, esa doble entrada a un material poético se consolidan en una gran capacidad de interpelación, en tanto el texto y lo táctil, lo sensitivo directo son dos entradas paralelas al sentido definitivas.

Estos libros, desde esa doble dimensión, la de texto y objeto, al consolidarse en una escena alternativa, rompen patrones fuertes de la factura y el resultado editorial, así como imperativos literarios

y académicos; ese es uno de los modos en que actualizan, amplían y regionalizan, localizan, el derrumbe de la “gran división” (Huysen, 2006) entre alta cultura y cultura popular o masiva.

Como en otras manifestaciones artísticas de la época, las configuraciones asumidas en este género literario comprenden el resultado efectivo de distintos soportes materiales y el grado de información que provén, constituyendo el conjunto total un objeto estético, que lleva a indagar los términos de lo decible y de lo interpretable.

El lector entabla una relación, en principio, doble: la entrada convencional al texto y un acercamiento al libro con las manos, con la piel, con el cuerpo todo, porque muchas veces debe ejecutar movimientos novedosos en el ejercicio de la lectura; a partir de esa instancia doble, que puede volverse múltiple, resulta imperioso preguntarse cuánto nos interpela esa superficie, ese soporte y la inserción de un formato determinado, en tanto esa carcasa rústica contiene un tipo de escritura que muchas veces violenta los límites entre lo que es y lo que no es considerado literatura, en una configuración distante del uso de esa disciplina como marca de distinción, que se afianza en el giro contemporáneo en el terreno de la creación que deja atrás la etapa del consumo artístico masivo para dar lugar a una producción artística masiva, que modifica “nuestro modo de entender el arte, un cambio de reglas que usamos para identificar qué es arte y qué no lo es” (Groys 2014: 119).

Dos “turistas del futuro”

Hay una continuidad de esas propuestas que va determinando innovaciones en el presente, asistimos a multitud de experiencias editoriales análogas; un caso es el del proyecto de trabajo autogestivo *Club HEM editores*, que se sostiene en una propuesta de libros ligados, contiguos, reúne en un mismo volumen dos autores, dos libros que bajo un único ISBN se introducen en el mercado; en términos materiales, se dan la espalda, pero para complementarse y abrir un diálogo, se encuentran en los finales, y por lo tanto, se presentan como un objeto que tiene dos entradas, tapa y contratapa que deviene también portada, concebidos de tal manera que cualquiera de sus extremos es la vía de entrada, es decir que solo nos propone la posibilidad de ingresar, de abrir el libro. Esa disposición de libros enfrentados por la espalda, hace que sean individuales, independientes aunque se hallen en el mismo conjunto, pero simultáneamente propongan un diálogo, resulte ineludible la lectura pareada y, a su vez, obliga a una nueva operatoria sobre el libro que por su diagramación obliga al movimiento, es un objeto que gira, que debe ser girado para poder ingresar.

Otro punto es la incorporación de prólogos y notas de autor, que configuran un volumen de textos que incluyen a la crítica. Así se conjugan notas personales con prólogos analíticos, un prólogo por autor o un prólogo que introduce los dos libros

Estos objetos que contienen en bloque, en un mismo volumen, textos como *Escombros* de José Villa y *Klimt* de Carina Sedevich, *Bosque chico* de Marcelo Daniel Díaz y *Desiderio* de Germán Arens, o *Volver a la escuela* de Diego Vdovichenko y *Todo el tiempo de cero* de Paula Peyseré, se presentan como instrumentos que deben ser puestos en movimiento para operarlos. Estos libros de dos caras, proponen la acción de leer dos libros al mismo tiempo, una experiencia que se consolida en paralelo con muchas prácticas del presente, de lecturas e intervenciones simultáneas, en que siempre tenemos una cantidad muchas veces difícil de mensurar de ventanas abiertas; en ese sentido parece un diseño que indaga, que busca, la condición de este momento histórico. Estos libros hacen una incursión novedosa en el soporte y la portación del soporte, y de ese modo, promueven nuevas formas de aproximación a la lectura.

Estos objetos muestran un estado de vitalidad del libro en papel, aun frente la escena que inauguran las nuevas tecnologías, en la que muchas veces se lo supone en caída, revelan que no está agotado, que recompone sus posibilidades a cada paso, que se renueva, revisita y actualiza sus prácticas; y desde estas experiencias es factible imaginar también un objeto futuro, este artefacto en su dimensión venidera, un volumen de muchas caras, de múltiples entradas: un poliedro, un cubo, una esfera, una configuración que se aparte de este prisma, de este rectángulo con volumen, pero que lo mantenga en sus atributos.

El acto de concebir un libro, diagramarlo, diseñarlo no se restringe solo a la materialidad de la tarea, sino que implica acercarse a problemáticas sociales, culturales y políticas del momento actual. La finalidad del diseño no sería simplemente la de seducir al consumidor sino que guarda como propósito “modelar la mirada del espectador de manera tal que sea capaz de descubrir cosas por sí mismo” (Groys, 2014: 22). La edición, crea su propio sistema de significaciones, genera sus códigos específicos y, finalmente, produce efectos de percepción, de recepción y comportamientos.

Los volúmenes dobles de “Ojo de Tormenta”, la colección de poesía de *Club Hem Editores*, resultan un caso singular para ver estas condiciones. En un principio, frente a dos obras de poesía contemporánea que se encuentran en un único volumen, los lectores nos topamos con un soporte que basa su rendimiento en la posibilidad de intersección que une y establece ejes como una extensa malla de construcción que dirige y precisa el encuentro de líneas de fuerza que resultan puntos de apoyo y serán sostenes de distintos materiales; éstos son instrumentos y condiciones que se harán indispensables para separar o tamizar productos diferentes, así como las densidades en que éstos se presentan. Sobre esa superficie se extienden, se diseminan elementos que conforman mezclas a baja presión que se entrecruzan o separan en torno a las líneas y las intersecciones que son capaces de establecer estos dos escritores. El volumen que componen *Bosque chico* del cordobés Marcelo Díaz y *Desiderio* de Germán Arens es una alianza en la que priman lo tecnológico y la fantasía, esos elementos disímiles pueden pasar a constituir una unidad fuerte de modos, de géneros, de saberes nuevos respecto de la estética y el tiempo. Esa condición que activa lo heterogéneo está también en esa forma del libro y la condición transformadora del trabajo de edición, su modo de instalar, promover modos y políticas de la mirada desde un objeto doble que deja, que atenúa su condición lineal.

De manera transversal, sostenida en las posiciones más diversas, dando lugar a combinaciones varias, los poetas van extendiendo mallas y construyen redes que pueden sostenerse en conjuntos amplios, que pueden armar pares, son estructuras que se manifiestan de maneras diversas; aquí una, la juntura, la unión de dos autores para mostrar una red que, por cierto, los excede, porque es un entramado de época, de sentidos, de temas, tal vez generacional. Estos dos libros están unidos por algún modo de la sensibilidad, los lazos, la cercanía, tal vez el vínculo más estrecho, la amistad de sus autores, una ligazón de los afectos, parte del “giro afectivo”² que Luciana di Leone (2012) indaga en la poesía argentina y brasileña contemporánea, aquí, el cruce de agradecimientos parece indicarlo cuando Díaz agradece “a German”, el nombre de pila como soldadura de precisión, en la última página. En paralelo, está la actitud de sostener esa malla, de armar la red, de sostener la unidad del conjunto, por un lado, con la pretensión de mostrar la poesía como instrumento, como voluntad de saber (ahí uno de los puntos fuertes de intersección), por otro lado, por medio de la imaginación. La fuerza, la intensidad activa de la imaginación es -entre otras muchas cosas- una relación con el tiempo; es una instancia que —como entiende Starobinski (cf. 138)— tiene la condición de ubicar las cosas, de situarlas y situarnos a los individuos en relación a lo que se concibe como real, la imaginación tiene la posibilidad de darnos a

² “este *giro afectivo* debe ser asociado con el interés ético reflexivo de pensar las formas posibles de construcción de comunidad, las relaciones intersubjetivas —principalmente la idea de *amistad*, la conformación de grupos y el lazo social en la contemporaneidad, un tiempo —*nuestro tiempo*— donde los individualismos muestran su miseria y las fantasías comunitarias parecen haber fracasado (Esposito *Communitas* 21).” (di Leone, 2012: 34)

conocer diferencias, escisiones, distancias, escenarios en los cuales instalar condiciones nuevas de los discursos, de los sentidos, de los saberes. Si hay territorios que nada muestran en la superficie, si esos territorios aún no están, se pueden cubrir con la imaginación, por cierto, es un modo de interpretar, de conocer el mundo y de generar modalidades novedosas de hacerlo. Esta perspectiva de la creación está, de manera inevitable, atravesada por el tiempo. Así, la mirada *imaginante* de los poemas de *Desiderio* no se posa en el presente, sino que clama y reclama por lo pasado y por las instancias menos tangibles del futuro; en *Bosque chico* se pone el presente como plataforma de lanzamiento a lo que viene y a los que vienen. Hay una voluntad extraña del tiempo que convive en los dos poemarios: no hay presente, dice Arens de sus poemas, solo las dimensiones largas del pasado y el futuro. Un sistema temporal diferente, pero en ambos casos, perfilado en esas dos fases, dos caras con que está editado el libro.

Y en compañía de la imaginación, está el conocimiento: que el poema sea una indagatoria del mundo —o con menos pretensiones, una investigación sobre cosas del mundo— es siempre un buen deseo y todo intento resulta válido en estos casos. Bien apartado de concepciones tradicionales —el poeta no es aquí un sabio—, la poesía apunta en estos textos a un saber, opera como centro generador de conocimiento o —algo mejor— como posibilidad de investigación.

El título del poema de M. Díaz “La explicación” va en ese sentido, un texto que se organiza en torno la acción de explicar y promueve una explicación hacia un plano de sentido, hacia una metáfora que encierra el poema. Resulta difícil, desde este libro de Díaz, no considerar el género operando en esta funcionalidad al encontrar este material diverso y siempre ordenado de disciplinas, saberes y ciencias acercándose al yo de los poetas. “Cuando la mujer de Beck murió —explica/ uno de mis amigos— compuso Odelay”. Esta poesía expone y es el espacio para los distintos tipos de explicaciones.

Al momento de explicar y explicarnos, nos inclinamos por narrar, en estos libros también esa explicación está unida al acto de contar, como en el mito, en *Desiderio* de Arens —y en todos sus libros—, el verso se amolda en el plano del relato, allí están los datos sustanciales de la historia que vamos a conocer, una historia con vastos escenarios en el universo pero que urde su recorrido en geografías restringidas, locales buscando el centro de una conexión en ese gesto.

Esta posibilidad de la poesía de ensamblar imaginación y conocimiento, de encaramarse en una dimensión explicativa, se apoya en una decisión editorial, que es un posicionamiento frente al mercado, esa fe en el conocimiento va en paralelo con la decisión editorial de libros que están registrados bajo la licencia Creative Commons, por esa razón, como se indica en la página legal se puede compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente esta obra, inclusive hacer obras derivadas bajo el compromiso de hacer referencia a los créditos.

La exposición del conocimiento busca registros específicos de la lengua; aunque el lenguaje es móvil, el texto de Arens prefiere sus formas quietas, aprovecha el lenguaje congelado o anquilosado de las leyes, de las cronologías, al modo de las enciclopedias, o los enunciados propios del informe científico, de las formas más corrientes del lenguaje periodístico, de las instancias previsibles de la entrevista, en una disposición muchas veces formularia, muy informativa, para redirigirlos a nuevas zonas de significación. Aquí hay un punto más, donde los dos libros hacen espejo, se responden, se complementan, en ese uso singular de la lengua y de las posibilidades poéticas, el autor hace la historia con un conjunto de objetos transparentes que logran la refracción del sentido en estos oportunos modos de combinación.

Díaz, por su parte, se ampara en refracciones y reflejos más inmediatos, generalmente complejos y sugerentes. El verso allí está densamente poblado, los conocimientos arman circuitos para que el lector avance y se detenga: los mantarrayas, el círculo polar, las células, los países de África, Namibia,

Manhattan, Beijing, el Delta, el Gundam hacen en el costado bajo del poema una línea de deriva en plan alternativo frente al decir central.

Y ambos textos puestos en diálogo conforman una unidad material. Bajo una portada que combina colores intensos, es todas las portadas de la colección, ya que se trata de un mural de Rodrigo Acra, fragmentado en cada una de las tapas. Ese único mural es uno de los elementos que homologa toda la colección; el libro doble del que venimos hablando y todo el grupo de volúmenes que componen la colección “Ojo en la tormenta”. En ese metal desplegado, en esa red de contención que es el mural común para toda la colección, estos dos autores conforman un primer dibujo para mirar ese cielo de dos “turistas del futuro”³, son parte de una constelación, en la que es fundamental este tipo de objeto, este modo del soporte en que aparecen. Se nos imponen como libros requieren del movimiento, por el hecho de que, para que funcionen como tales tienen que girar, el lector debe actuar, debe incorporar otros recursos físicos al ejercicio de la lectura. De este modo, *Club HEM editores* es un proyecto que sostiene, apuntala esta herramienta antigua que nos trajo hasta aquí, renovada y consolidada por la edición y el diseño en estos años, libros dobles, que se mueven sobre su propio eje, que nos obligan a girar, a girarlos.

Bibliografía

- Arfuch, L. y Devalle, V. (2009). *Visualidades sin fin. Imagen y diseño en la sociedad global*, Buenos Aires, Prometeo libros.
- Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*, s/l, Edit. Pre-Textos.
- Déotte, J. L. (2012). *¿Qué es un aparato estético? Benjamin, Lyotard, Rancière*, Santiago de Chile, Metales Pesados, Traducción de Francisa Salas Aguayo.
- Déotte, J. L. (2013). *La época de los aparatos*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora. Traducción de Antonio Oviedo.
- Di Leone, L. (2012). “Edición de poesía: tiempos de afecto”, *Revista Badebec*, n.º 2, Rosario, pp. 32-75.
- Garramuño, F. (2015). *Mundos en común. Ensayos sobre la inespecificidad en el arte*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Groys, B. (2014). *Volverse público*, Buenos Aires, Caja Negra.
- Huyssen, A. (2006). *Después de la gran división: modernismo, cultura de masas, posmodernismo*, 1º ed. 1º, reimp, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Starobinski, J.(1974). *La relación crítica (Psicoanálisis y Literatura)*, Madrid, Taurus.

³ Tomo la expresión de un verso de Marcelo Díaz en el poema “Las células copian lo que hacen otras células”.

El malestar en la guasa: apuntes para una crítica de la sátira después de *Charlie Hebdo*

Claudio Ariel Dobal

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

claudiodobal@yahoo.com

El humor es degradación. Trabaja con la degradación de los valores, de las personas, del lenguaje y hasta de la autoestima. Al contrario del poeta, que trata de hacer al mundo más bello de lo que es, la misión del humor es rebajar al mundo a un nivel más bajo posible. ¿Por qué? Porque nos hace reír. Porque recordar que nada es tan sagrado nos produce un alivio y (si insistimos en encontrarle un lado noble) de alguna manera nos hermana.

Esteban Podetti, “En las tierras del enemigo”, 14 de enero de 2015, Facebook

El humorista hace reír a los demás porque en el fondo no tiene la más mínima esperanza. No siente respeto, no cree en Dios. No tiene ningún consuelo, salvo el consuelo de tener una hoja y un lápiz.

Georges Wolinski, “Conversación con Miguel Rep”, 7 de junio de 1999, *Página 12*

El 7 de enero de 2015, las oficinas del semanario satírico francés *Charlie Hebdo* fueron atacadas por dos hombres que acabaron con la vida de doce personas, entre las que se encontraban los dibujantes Cabu, Charb, Tignous, Georges Wolinski y Philippe Honoré. Poco se pudo precisar del verdadero motivo que hubo detrás de esa masacre, aunque la lectura generalizada apuntó a considerarla como una muestra de poder y de intolerancia propia de una rama fundamentalista¹ de la religión islámica; como un ataque a la libertad de expresión intentando impulsar y propagar una ola de terror en Europa. Dicha interpretación de los hechos llevó a que la revista y su tipo particular de humor (principalmente el gráfico) cobraran una inusitada relevancia a nivel mundial²: los medios de todo el mundo (occidental al menos) se hicieron eco de aquella noticia, y las redes sociales se plagaron de imágenes, citas o referencias al eslogan (y el logo) que declamaba “Je suis Charlie”.

En este estado de reconocimiento global (que dejó perplejos incluso a los mismos humoristas de la revista) surgieron diferentes voces que fueron un poco más allá del simple gesto de compartir o retweetar, y que no solo se explayaron en las causas que los movían a la adhesión (o rechazo) de la consigna pública, sino que también llegaron a plantear, con mayor o menor grado de conocimiento, diferentes teorías no excluyentes sobre lo que implicaba el atentado, tanto sea para las relaciones socio-

¹ Es interesante pensar este término en la forma que lo desarrolla Peter Groys (2014: 177-192), para oponerlo al humor irreverente de *Charlie Hebdo*.

² Al respecto vale leer las notas del número 1178 de la revista (el número siguiente al ataque) que analizan esa situación de nuevos amiguismos.

políticas contemporáneas, para los cruces entre libertad de expresión y creencias políticas, y para los límites del humor en este mundo globalizado.

Sin lugar a dudas, el atentado de enero reflejó el choque presente y violento entre dos culturas: por un lado, la europea (¿occidental?) que públicamente defiende la libertad de expresión por sobre todas las cosas³, y por el otro la islámica, que no tolera la ofensa de sus símbolos religiosos. Sin embargo, desde una mirada menos geográfica, y como bien afirma el satirista Karl Sharro (2015), más que un choque de culturas, el ataque puso en evidencia una colisión entre dos formas de pensar y entender las relaciones sociales que van más allá de creencias o fronteras físicas: por un lado, estuvieron los que defendieron públicamente la libertad de expresarse incluso de quienes no compartían su forma de ver o criticar el mundo⁴; por el otro, estuvieron los que consideraron las constantes blasfemias de *Charlie Hebdo* como un justificativo, un contexto que abaló los ataques de los fundamentalistas⁵ y hasta como una violación a límites no escritos que el humor no debió nunca cruzar⁶.

Así, en el fragor del debate mediático, los diferentes artículos fueron constituyendo un entramado crítico que puede ser visto, hoy, como parte fundante de una teorización sobre el humor, especialmente gráfico y de corte satírico, en tiempos de Internet⁷. En cuanto a esto, es importante remarcar, en primer lugar, que los textos escritos durante el mes de enero centraron su atención y dirigieron la polémica no tanto sobre la línea editorial o los artículos escritos a lo largo de la historia por *Charlie Hebdo*, sino ante todo sobre su particular tipo de humor gráfico. Sobre ese humor gráfico que, vale aclarar, según el escritor y traductor Arthur Goldhammer (2015), crea una relación particular con cualquier tipo de lector/espectador ya que, al estar conformado por imágenes, puede cruzar de manera inmediata y visceral límites lingüísticos que las palabras no pueden trascender del mismo modo (ya que se requiere un proceso de traducción) y de esta manera logra comunicar, provocar u ofender mucho mejor y mucho más rápido que cualquier sintagma o dicho.

A su vez, y en relación directa con esta característica demoledora del humor gráfico, la gran mayoría de los artículos estableció como “sátira” el tipo de humor que promulgaba el semanario francés, pero sin aclarar o poner en debate el concepto en sí mismo. En este sentido, si seguimos lo dicho por Oscar Steimberg en su ineludible trabajo sobre el humor gráfico contemporáneo (2001)⁸, deberíamos comprender que la “sátira” resulta una operación de descalificación o agresión a un tercero (distinto del enunciador y enunciatario), donde prima el chiste o lo cómico, pero no el eventual componente de humor, de (auto)reflexión a partir del acto de comunicación propiamente dicho⁹.

³ Al respecto, David Brooks en su artículo de *The New Yorker* (2015) plantea, entre otras cuestiones, que la reacción pública al ataque de París reveló que hay un montón de personas (estadounidense) que son rápidas para halagar a quienes ofenden al terrorismo islámico en otros países; pero que son mucho menos tolerantes con quien ofenden sus puntos de vista personales en su propio país.

⁴ En este sentido, una frase mal atribuida a Voltarie corrió una suerte similar a la del logo “Je suis Charlie” y se convirtió rápidamente en una obligación pública (llevada adelante por un “nosotros” virtual) que afirmaba que aunque no se estuviera de acuerdo con lo dicho por el otro había que defender a muerte su derecho de decirlo (cfr. Scott, 2015).

⁵ Entre los diferentes exponentes de esta rama del análisis sobre los hechos, sobresale el muy polémico texto de José Antonio Gutiérrez D. (2015) en el que desvía el centro de atención y de crítica hacia el pasado imperialista y el presente xenófobo de Europa.

⁶ Además de estos dos opuestos, como bien afirma Gerardo Vilches (2015), a lo largo de todo enero se leyeron demasiados “peros” en artículos que no definían bien su lugar y tanto defendían la libertad de expresión como criticaban las publicaciones específicas de la revista francesa.

⁷ Este trabajo analiza, casi exclusivamente, los artículos recomendados o compartidos por Esteban Podeti o Diego Parés en sus respectivas páginas de Facebook, y en aquellos a los que estos hacían referencia.

⁸ Este texto es mencionado como central y canónico por Federico Reggiani (2012), quien mantiene la conceptualización teórica de la sátira tal cual se presenta aquí.

⁹ Esta diferenciación es comprendida por Steimberg tomando como base los trabajos de Freud que, también, sirvieron como base teórica en mi anterior trabajo sobre el humor, presentado en las V Jornadas de Investigación en Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, y publicado en sus correspondientes Actas (<http://www.jornadasinvhum.uns.edu.ar/files/5JJeHV0106.pdf>).

Por tanto, una vez definido el término, interpretar (o seguir interpretando) el humor de *Charlie Hebdo* como “sátira” es una parcialización eminentemente polémica, ya que le quita a la publicación su carácter humorístico, y la deja vestida solo con los ropajes de la comicidad¹⁰. En efecto, una lectura atenta de sus páginas, una visita a la presentación que hacen de ellos mismos en su sitio web¹¹, el artículo de Marie Darrieussecq (2015), o incluso algunos fragmentos de la respuesta de Mario Jurisch Durán (2015) a ciertas conceptualizaciones reduccionistas, no solo permiten contextualizar las polémicas imágenes de portada que se reprodujeron hasta el hartazgo (y por las cuales la revista fue criticada durante todo enero), sino que además permite dar cuenta de que, antes de mantener el mote de “satírico”, resulta más pertinente considerar al semanario como un referente actual de la “gouaille”.

Este término, que podría traducirse como “guasa”¹², refiere a una muy seria tradición de humor parisino, descarado e impertinente, que desde el siglo XVIII dirige sus burlas en contra de la autoridad en general, en contra de las jerarquías y en contra de la presunción de que un individuo o grupo, cualquiera sea, tiene la posesión exclusiva de la verdad. La guasa es obscena, hiperbólica, antirrealista, populista y anárquica, aunque no apolítica, y se practica a partir del chiste eminentemente satírico pero que tiene, detrás, no solo un objetivo cómico, sino ante todo humorístico; porque no solo busca la burla y la risotada, sino ante todo la reflexión sobre los valores y las reglas supuestamente intocables que sostienen y dan forma a la sociedad. Y esto, salvando las distancias temporales, es lo que hacía, aún hace, y seguirá haciendo *Charlie Hebdo*.

No obstante, más allá de estas cuestiones teóricas que ayudan a comprender un poco más ciertas prácticas humorísticas, resulta claro que hoy, como afirma Nicolás Mavrakis (2015), vivimos malos tiempos para la risa. Hoy, en tiempos de Twitter y multiculturalismos, el “derecho a ser ofendido”¹³ no siempre es visto como tal, y en los diferentes artículos surge la idea de que el ejercicio del humor (gráfico, público) está siendo acosado, perseguido, tanto por el terrorista puntual que amenaza de muerte; como por el censor universal que, tomando muchas veces como comunitarias indignaciones muy personales y esbozando un “límite ético mundial para el humor”, denuncia y condena cualquier posible ofensa al otro, sin tener en cuenta que, como bien lo plantea Bruno Bauer (2015a), vivimos en una sociedad saturada de valores en la cual lo que para algunos resulta criticable, para otros no lo es tanto, o no lo es en absoluto¹⁴.

Sin embargo, en estos malos tiempos para la risa, se debe comprender que el humor (gráfico, público), como afirma el mismo Bauer, pasó a formar parte de una industria mediática que necesita consumidores que estén dispuestos a pagar por este humor. En sí, la gran mayoría de los humoristas necesitan de los editores y de los lectores para sostener su trabajo. Y de esa manera, el mercado “inmune a cualquier valor trascendente” resulta ser el límite real (y casi definitivo) para humor: la libertad de expresión no es más que la libertad de comercio de las expresiones publicadas. Dependiendo de las fuerzas que gobiernen el mercado de los productos culturales (que pueden o no atravesar

¹⁰ Si bien la “sátira” se consideró, en casi todos los artículos (entre los que sobresale el de Gómez Bravo, 2015) como un discurso político eminentemente liberador que apunta hacia el poderoso, fue puesta en tensión por Scott Long (2015) al afirmar que la sátira actúa, en su especificidad, como un “chiste de chicos”, y que no necesariamente tiene siempre una “víctima” poderosa, autoritaria, sino que también puede burlarse de los más débiles. En este sentido, y como bien plantea Nicolás Mavrakis (2015), la sátira no propone reírse con alguien sino reírse de alguien, con el peligroso componente de exclusión potencial que eso trae aparejado.

¹¹ Ver en <https://charliehebdo.fr/charlie/>.

¹² Confrontar lo dicho, al respecto, por Goldhammer (2015) y Jurisch Durán (2015).

¹³ Sintagma que proviene del artículo de Sharro (2015).

¹⁴ En este sentido, resulta pertinente revisar la propuesta de Bauer (2015a) que afirma que el humor sigue siendo conservador ya que se centra en premiar las conductas positivas del hombre y castigar aquellas que cada sociedad, con sus valores de época, considera nocivas, inútiles o erróneas. En sí, el humor apunta a un deber ser, a un modelo que critica, sin modificarlas, las faltas cometidas con el objeto de generar reacciones homogéneas y alegres. Y en este sentido, el humor presenta una relatividad absoluta que le obliga a hacer bromas milimétricamente oportunas y contextualizadas para lograr que causen el efecto preciso, y no terminen siendo rechazadas por ofensivas o discriminadoras.

fronteras geográficas), éstos cotizarán en alza o en baja su valor de intercambio, ajenos de cualquier ley o código de ética prefabricado o con pretensiones de global, y serán interpretados, cuestionados o elogiados, pero en definitiva consumidos, desde ese mismo valor.

En resumen, hoy el humor, y en especial la sátira y la guasa, son analizados críticamente desde un mapeado de sus límites. Lo que preocupa hoy no son tanto sus potencialidades, sino más que nada sus frenos. Como vimos, el paralizante miedo a la muerte; la ética y la censura del otro o la propia¹⁵; y el devenir del mercado cultural aparecen como los límites que cercan (con mayor o menor fuerza) las posibilidades de los escritores y los dibujantes humorísticos¹⁶, y nos llevan a comprender (a aceptar, incluso) si ninguno se atreve a atravesarlos. Porque si bien estos límites existieron siempre, está claro que hoy atravesarlos tiene, a veces, un precio demasiado caro¹⁷.

No obstante, *Charlie Hebdo* siguió provocando a sus lectores, y siguió jugando con estos límites. Basta ver, por ejemplo, las portadas de Riss sobre el desaparecido Boeing 777 malasio que fuera encontrado en julio (n.º 1202), o sobre la crisis de la guerra y los refugiados sirios que develó el cadáver de Aylan Kurdi en septiembre (n.º 1208)¹⁸; o ver el dibujo de la caricaturista Cocó sobre los atentados ocurridos en París en noviembre de este año (n.º 1217), para tener una clara noción de lo polémico que fue y será su mirada y representación humorística de la realidad.

Pero no fueron los únicos con ese tipo de mirada. En este punto (me) resulta interesante poner en relación el aparato crítico visto antes con el trabajo de un multifascético ilustrador y humorista gráfico argentino que, muy poco tiempo después del atentado en París (en febrero) fue quizá el primero en curzar estos mismos límites al publicar en el número 326 de la revista *Barcelona* un dibujo en donde se promocionaba un preservativo marca Nissman, haciendo alusión al renombrado fiscal que, luego de presentar una denuncia contra la presidenta Cristina Fernández de Kirchner por el supuesto encubrimiento en la causa AMIA, fuera encontrado muerto en su departamento en enero de este mismo año¹⁹.

Las reacciones no tardaron en llegar, y del mismo modo que sucediera en 2012 con Gustavo Sala y su chiste de David Gueto publicado en *Página/12*, Parés recibió insultos y amenazas en su cuenta de Facebook (que fueron luego borradas²⁰), y se solicitaron “explicaciones” públicas, que él terminó accediendo a dar (aunque no fueron las esperadas²¹). No obstante, más allá de las similitudes, la repercusión mediática en este caso fue mucho menor y duró menos tiempo, lo cual pudo deberse a

¹⁵ Al respecto, Petersen Farah (2015b) resume, en relación a los atentados, que la forma más brutal de la censura es la autocensura que nació del miedo.

¹⁶ Vale sumar, en este sentido, un hecho que podría considerarse como un “nuevo” límite para el humor en Argentina: la judicialización y penalización de la sátira o el sarcasmo. El 29 de abril de 2016 la jueza en lo Civil Susana Amelia Nóvile condenó a la Revista *Barcelona* a pagarle una indemnización económica a Cecilia Pando por haber publicado una foto trucada de ella en la contratapa del número 193 (13 de agosto de 2010). Al respecto, y dado que esta cuestión no fue parte del trabajo original, recomiendo la lectura no solo de la sentencia propiamente dicha (<http://www.pensamientocivil.com.ar/system/files/2016/05/Fallos2363.pdf>), sino también de los textos de Pablo Miguel Jacoby (2016), como así también las notas de la misma *Barcelona* referidas a la sentencia (<http://revisbarcelona.com/fallo-contrabarcelona/> y <http://revisbarcelona.com/jueza-pando-sarcasmometro/>).

¹⁷ Confrontar lo dicho al respecto por Nicolás Mavrakis (2015).

¹⁸ Sobre este tema, que sin duda fue el que más polémica trajo, y por el cual el semanario recibió muchísimas críticas, se mantiene una respuesta virtual en forma de historieta en la página de la revista (<https://charliehebdo.fr/charlie/>) en la cual Luz explica la sátira, y da algunos detalles técnicos, como la diferencia entre la caricatura y el dibujo.

¹⁹ El dibujo imitaba el discurso publicitario y decía frases como “¿Cansado de no ponerla desde 2003? ¡Hacé la mejor elección! Este 2015... ¡Ponela de golpe! ¡Ponela con forro! ¡Ponela con Nisman!”, o “¡Ya lo usaron en la SIDE, en el Mossad, en la embajada norteamericana, en la CIA y en Clarín! ¡Y Stiuso lo usó y lo tiró!”, y concluía con el “Usá Nisman, ¡el forro que usa la oposición hipócrita”.

²⁰ Estas amenazas, la voz a favor y en contra, y la conexión ineludible con lo dicho, poco tiempo antes, en relación a Charlie Hebdo se pueden aún leer en los más de doscientos cincuenta comentarios que se suman tanto el Facebook (<https://www.facebook.com/RevistaBarcelona/posts/10153084100719555>) como en la página web (<http://revisbarcelona.com/barcelona-326-pares-nisman/>) de la Revista *Barcelona*.

²¹ Confrontar las respuestas que el propio Parés dio sobre su dibujo a los medios periodísticos en <http://www.perfil.com/medios/Polemico-dibujo-de-Barcelona-trata-de-forro-a-Nisman-20150220-0031.html>.

múltiples factores: el lugar de publicación, que en este caso fue un semanario de corte humorístico e irreverente, y no un suplemento de un diario tildado de oficialista; el tema, que no fue uno internacionalmente intocable como el Holocausto, sino el dudoso devenir de un fiscal hoy ya altamente cuestionado por casi todos los medios de comunicación; el autor, Parés, que no es visto como un “dibujante maldito”, sino como un virtuoso creador multifacético²² dedicado a un público muy heterogéneo²³; el público, finalmente, que tal vez logró leer el chiste desde los presupuestos antes trabajados, o simplemente tuvo que mantener, aunque le costara, el slogan del “Je suis Charlie” frente a este cruce local de los límites del humor²⁴.

Un cruce que, si se mira en detalle, presenta ciertas particularidades que hacen a los límites antes comentados. En primer lugar, resulta evidente que Parés no dibuja con miedo, y que logra exponer, principalmente en sus dibujos para *Barcelona*²⁵, su mirada política y polémica sobre la realidad para apuntar al otro con un dedo acusador. Una mirada que, a su vez, tiene sus adherentes, por lo que el límite del mercado también, y por el momento, está relativamente salvaguardado: si bien la revista *Barcelona* no tiene una tirada de ejemplares que pueda competir con los grandes matutinos del país, es una publicación que se mantiene y que perdura, y que tiene seguidores en las redes sociales y su prestigio incluso en el ambiente académico²⁶. Por supuesto, es un público distinto al que puede tener este autor en otros espacios (como por ejemplo el diario *La Nación* o en la agencia *Telam*), pero es un público que comprende, acepta y compra esta apuesta humorística particular²⁷.

Y esta cuestión se relaciona íntimamente con el límite ético antes mencionados: es claro que lo que sobresale y se aplaude en las páginas de *Barcelona* es justamente este jugar en los límites, en los bordes del humor; y el buscar la provocación constante en un momento histórico donde el humor gráfico argentino se refugia cada vez más en el absurdo (Liniers, por ejemplo) o en el humor paródico (el mismo Sala). En consonancia con esto es que Parés, ya sea con el dibujo de Nissman o con cualquiera de los que pueden ilustrar las páginas de la revista nombrada (e incluso con muchos otros de sus otros chistes), presenta algo que resulta un tanto denostado hoy en nuestro país: un humor con ideología clara, una *guasa* que se sustenta a partir de una mirada crítica y arrolladora de los valores colectivos, de un grupo jerárquico o de la sociedad en su totalidad. Un humor que aun reconociendo su propia incapacidad para modificar la situación, no se cansa de marcar, por medio de la risa, el incumplimiento de esos mismos valores, o incluso su propia ridiculez.

Parés, más allá de ser un virtuoso del dibujo, ha ido ganado un espacio definido como humorista comprometido, al menos con sus propias visiones del mundo, las cuales expresa descaradamente. Es cierto que, quizá, se le pueda reprochar el dibujar tanto para una agencia oficial como para un diario

²² Esta cuestión queda aclarada en los textos de Marchetti (2008) o de Nine (2013) que prologan dos libros compilatorios de Parés.

²³ Como bien afirma Bruno Bauer (2015b) la obra de Parés está dirigida a un público muy heterogéneo (aunque no general) y se puede ver tanto en la ya nombrada *Barcelona*, como en la contratapa de *La Nación*, como en *Telam* (en donde hace dupla con Esteban Podetti), como en la revista *Genios*, o *Billiken* o incluso en la *Fierro*.

²⁴ En este sentido, al leer los comentarios mencionados en la nota 20, se hacen claras las palabras de Brooks (nota 3) acerca de las diferencias de apertura que se tienen ante humores extranjeros o nacionales.

²⁵ Teniendo en cuenta que la amplitud de registros de Parés en cuanto al tipo de humor que practica lo diferencia de casi todos los humoristas y dibujantes argentinos, resulta preciso contextualizar el espacio de publicación original de cada una de sus producciones, ya que éstas no plantean siempre el mismo pacto de lectura. Al contrario de, por ejemplo, las publicaciones de Sala, al revisar la obra de Parés no se pueden pensar del mismo modo las ya mencionadas imágenes de *Barcelona*, los chistes de corte más clásicos que se presentan en *Humor Petiso*, la libertad creativa absoluta de Los Rispo, o el modelo de “chiste interno” de “Los genios del Plumín”.

²⁶ Mauro Orellana (2013) realiza, en un reciente trabajo sobre la revista, un breve repaso de los trabajos anteriores que analizaron esta publicación.

²⁷ En relación con la nota 25, resulta interesante considerar las propias palabras de Parés (Hildebrandt, 2011 y Valenzuela, 2010) al respecto de lo que significa trabajar, sin llegar a “disfrazarse” del otro pero pensando en otros (que son, ante todo, sus colegas), en los diferentes medios, con los diferentes públicos con los que en la actualidad trabaja. En definitiva, en estas entrevistas se deja en claro que la constante del trabajo de Parés radica en buscar lo que se comparte con el lector, lo que los iguala, para provocar la risa y, también, la reflexión.

opositor²⁸; o que se lo pueda comparar con humoristas o dibujantes políticamente más definidos en sus intervenciones gráficas (Rep, por ejemplo). Sin embargo, más allá de la multiplicidad de espacios, Parés demuestra diariamente ser uno solo: un solo humorista que maneja diferentes tipos de humor, para diferentes tipos de lectores, pero que con mayor o menor ímpetu, les provoca a estos últimos una reflexión sobre su presente político, social y, por qué no, ético.

Por esto mismo, considero que tanto Parés (principalmente, aunque también debería sumarse a Podeti, o a Langer) es hoy un notable referente del trabajo de la *guasa*, del *humor bestia*²⁹, de este modelo crítico de la sátira que a partir de la molestia nos hace reflexionar no solo sobre el tema en cuestión del chiste, sino sobre el modo mismo en el que nos reímos.

Diego Parés reconoce los límites del humor, sabe que están allí, pero los atraviesa violentamente pero también con inteligencia e imaginación (como propone Mavrakis)³⁰ para seguir demostrando que su inmenso poder radica en liberarnos de los grandes pesares de nuestra cotidiana existencia; en permitirnos reflexionar sobre lo que sucede a diario con una mirada menos sentimental, menos conmovida; e incluso, si se quiere, en molestarnos y ofendernos, también, porque tenemos el derecho a ser molestados, y ser ofendidos.

Bibliografía

- Bauer, B. (2015a). “Entre el miedo y el mercado”, en: *La vanguardia digital*, enero de 2015. Disponible en: <http://www.lavanguardiadigital.com.ar/foro-de-ideas/los-limites-del-humor-y-el-humor-de-los-limites>. Consultado el 5 de junio de 2016.
- Bauer, B. (2015b). “Humor negro, humor blanco”, *La Agenda revist*, 24 de marzo de 2015. Disponible en: <http://laagenda.buenosaires.gob.ar/post/114444486205/humor-negro-humor-blanco>. Consultado el 05 de junio de 2016.
- Brooks, D. (2015). “I Am Not *Charlie Hebdo*”, *The New York Times*, 8 de enero de 2015. Disponible en: <http://www.nytimes.com/2015/01/09/opinion/david-brooks-i-am-not-charlie-hebdo.html>. Consultado el 05 de junio de 2016.
- Darrieussecq, M. (2015). “Nosotros somos Charlie”, en: *Pagina/12*, 11 de enero de 2015, traducción de Lil Sclavo. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-10307-2015-01-11.html>. Consultado el 05 de junio de 2016.
- Freud, Sigmund (1976 [1927]). “El humor”, en: *Obras completas*, Tomo XXI, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 153-162.
- Freud, Sigmund (1976 [1905]). “El chiste y su relación con lo inconciente”, en: *Obras completas*, Tomo VIII, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 1-225.

²⁸ Hoy, junio de 2016, y luego de la asunción del nuevo gobierno nacional, esto ya no es así: Parés ya no publica en Telam, y La Nación ya no es un diario opositor (lo que no quiere significar que los chistes de “Humor Petiso” hayan pasado a ser oficialistas).

²⁹ Término que utiliza Álvaro Pons (2015) para referirse al tipo de humor que popularizaron los humoristas asesinados en el atentado de París y que apuntaba a demoler los cánones de la prensa escrita. En este sentido, el trabajo de Damián Fraticelli (2010) permite pensar, en un sentido más específico desde el manejo del discurso, la relación entre la revista francesa y el periódico *Barcelona*.

³⁰ Inteligencia e imaginación que muchas veces tiene que ver no tanto con atravesar los límites hacia adelante, sino con volver a ciertos orígenes del humor argentino y hacer, por ejemplo, un chiste de juego de palabras en *Humor petiso* con el asunto de los inmigrantes y la guerra en Siria (12 de septiembre de 2015) al mismo momento que sus pares franceses de *Charlie Hebdo* son condenados (quizá por los mismos que a comienzo de año los defendieron a muerte) por las portadas de la edición 1208 en las que refieren, dibujan, a Aylan Kurdi, el niño ahogado encontrado en las playas griegas en septiembre de 2015 (al respecto, ver nota 18).

- Goldhammer, A. (2015) “Let’s not sacralize *Charlie Hebdo*”, en: *Al Jazeera America*, 7 de enero de 2015. Disponible en: <http://america.aljazeera.com/opinions/2015/1/charlie-hebdo-gouaillesatireislamjournalism.html>. Consultado el 05 de junio de 2016.
- Gómez Bravo, A. (2015). “Sátira y periodismo: el peligroso poder del humor”, en: *La Tercera*, 11 de enero de 2015. Disponible en: <http://www.latercera.com/noticia/cultura/2015/01/1453-612092-9-satira-y-periodismo-el-peligroso-poder-del-humor.shtml>. Consultado el 05 de junio de 2016.
- Gutiérrez D., J. A. (2015). “‘Je ne suis pas Charlie’ (Yo no soy Charlie)”, en: *Lahaine.org*, 9 de enero de 2015. Disponible en: <http://www.lahaine.org/mundo.php/je-ne-suis-pas-charlie>. Consultado el 05 de junio de 2016.
- Hidebrandt, J. (2011). “Locuras de Diego Parés”, en: *Comiqueando Extra*, septiembre de 2011. Disponible en: <http://diegopares.blogspot.com.ar/2011/10/nota-en-revista-comiqueando-agosto.html>. Consultado el 05 de junio de 2016.
- Jacoby, P. M. (2016). “Pando vs. Barcelona: límites a la libertad de expresión”, en: *Clarín*, 16 de mayo de 2016. Disponible en: http://www.clarin.com/opinion/Pando-Barcelona-limites-libertad-expresion_0_1577242378.html. Consultado el 05 de junio de 2016.
- Jurisch Durán, M. (2015). “En la muerte de los blasfemos”, en: *El malpensante*, N° 160, Febrero de 2015. Disponible en: http://www.elmalpensante.com/articulo/3259/en_la_muerte_de_los_blasfemos.
- Long, S. (2015). “Why I am not Charlie”, en: *A paper bird*, 9 de enero de 2015. Disponible en: <http://paper-bird.net/2015/01/09/why-i-am-not-charlie/>. Consultado el 05 de junio de 2016.
- Marchetti, P. (2008). “Lápiz de mi esperanza” en: Parés, D., *La esperanza fue lo último que se perdió*, Buenos Aires, Gente Grossa, pp. 7-8.
- Mavrakis, N. (2015). “Malos tiempos para la risa”, en: *La vanguardia digital*, enero de 2015. Disponible en: <http://www.lavanguardiadigital.com.ar/foro-de-ideas/los-limites-del-humor-y-el-humor-de-los-limites>. Consultado el 05 de junio de 2016.
- Nine, L. (2013). “Prólogo” en: Parés, D., *500 dibujos*, Córdoba, Llantodemudo Ediciones, pp. 5-7.
- Orellana, M. (2013). “Hacia la conformación de una comunidad discursiva: la *Barcelona* y sus lectores” en: *Síntesis. Artículos basados en tesis de grado*, n.º 4, Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/sintesis/article/view/12243/12572>. Consultado el 05 de junio de 2016.
- Petersen Farah, D. (2015a). “Dios y la risa” [artículo en línea] en: *El economista*, 8 de enero de 2015. Disponible en: <http://eleconomista.com.mx/foro-economico/2015/01/08/dios-risa>. Consultado el 05 de junio de 2016.
- Petersen Farah, D. (2015b). “Miedo, el gran censor” en: *El economista*, 15 de enero de 2015. Disponible en: <http://eleconomista.com.mx/foro-economico/2015/01/15/miedo-gran-censor>. Consultado el 05 de junio de 2016.
- Pons, Á. (2015). “El humor bestia está de luto” [artículo en línea] en: *El país*, 8 de enero de 2015. Disponible en: http://internacional.elpais.com/internacional/2015/01/08/actualidad/1420749976_755338.html. Consultado el 05 de junio de 2016.
- Reggiani, F. (2013) “El lugar de lo cómico: algunos deslazamientos en el humor gráfico”, en: Gago, S., Lomsacov, I. y von Sprecher, R. (eds.). *Recuerdos del presente: historietas argentinas contemporáneas*, Córdoba, Historietas Argentinas, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 49-63.
- Sharro, K. (2015), “*Charlie Hebdo* and the Right to Be Offended. A satirist reflects on the retreat of free speech”, en: *The Atlantic*, 10 de enero de 2015. Disponible en:

<http://www.theatlantic.com/international/archive/2015/01/charlie-hebdo-and-the-right-to-be-offended/384404/>. Consultado el 05 de junio de 2016.

Steimberg, O. (2001). “Sobre algunos temas y problemas del análisis del humor gráfico”, en: *Signo y Seña*, n.º 12, Buenos Aires, pp. 99-118. Disponible en: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/steimberg/pdf/steimberg06.pdf>. Consultado el 05 de junio de 2016.

Suarez, S. (2015). “Charlie Hebdo brinda por los caídos durante los ataques de París”, en: *Univisión*, 19 de noviembre de 2015. Disponible en: <http://www.univision.com/noticias/ataques-en-paris/charlie-hebdo-brinda-por-los-caidos-durante-los-ataques-de-paris>. Consultado el 05 de junio de 2016.

Valenzuela, A. (2010). “Parés: ‘a veces uno dibuja buscando que el otro lo quiera’”, en: *Cuadritos, periodismo de historieta*, 25 de julio de 2010. Disponible en: <https://avcomics.wordpress.com/2010/07/25/5251/>. Consultado el 05 de junio de 2016.

Vilches, G. (2015). “Pero” [artículo en línea] en: *The Watcher and the Tower*, 11 de enero de 2015. Disponible en: <https://thewatcherblog.wordpress.com/2015/01/11/pero/>. Consultado el 05 de junio de 2016.

John Cheever y Raymond Carver: un nuevo viaje en el tren

Iván Hoffstetter

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

hoffstetter.ivan@gmail.com

“El tren de la cinco cuarenta y ocho”: Un reflejo de la realidad esencial y profunda

John Cheever se caracterizó por escribir *Short Stories*. Al hablar sobre su escritura, el autor afirmó que el formato de sus textos se destacaba por ser breve y por tener intensidad y naturaleza episódica. También mencionó que lo leían hombres y mujeres bien informados, quienes parecían sentir que la ficción narrativa podría llegar a contribuir la comprensión de unos y otros y hasta del confuso mundo que los rodeaba (cf. Cheever, 1995: 203-206). La caracterización de la mayoría de los personajes principales de sus relatos, podrían ser identificados fácilmente en una sociedad, ya que el público al que iba dirigido el diario *The New Yorker* era de una clase media-alta. Connor Shirley expuso que Cheever puede ser considerado un escritor *maximalista*, ya que en sus relatos todos los personajes introducidos van a estar completamente desarrollados, desde las esperanzas hasta sus miedos patológicos, incluyendo el trasfondo personal de cada uno de ellos (cf. Shirley: 2015). Es decir, la estructura de sus relatos guía al lector hacia la interpretación y reflexión de algún tema determinado.

En su relato “El tren de las cinco cuarenta y ocho” (publicado en *The New Yorker*, en el año 1954) Cheever toma como personaje principal a Blake, un trabajador de clase media alta, a quien narra como una persona que sigue las reglas estereotipadas por la sociedad en la que se encuentra inmerso¹. Debido a la información que nos brinda el autor acerca de Blake, podríamos analizarlo desde la noción de *tipo*² que introduce Georg Lukács (1996), ya que presenta características comunes de un oficinista que trabaja en New York y también distintas particularidades que lo diferencian del resto. Al igual que varios personajes masculinos de sus relatos, es machista y subestima a las mujeres. Su familia está compuesta por su esposa llamada Louise y sólo se menciona a un hijo, Charlie.

La familia de Blake está situada en un espacio geográfico creado por Cheever: Shady Hill, barrio ficticio que utiliza como escenario en varios de sus relatos, como por ejemplo “El marido rural” (1954)

¹ “Blake era un hombre esbelto, de cabello castaño: sin nada de especial en ningún sentido, a no ser que uno pudiera adivinar por su palidez y sus ojos grises tenía unos gustos muy desagradables. Se vestía igual que el resto de nosotros, como si admitiera la existencia de reglas muy estrictas sobre la manera correcta de hacerlo. Su gabardina tenía el pálido color amarillento de los hongos. Su sombrero era marrón oscuro; el traje también. Con la excepción de los pocos hilos brillantes de la corbata, su ropa se caracterizaba por una escrupulosa falta de color que daba la impresión de tener un carácter protector” (Cheever, 2007: 348).

² Lukács propone crear una imagen de la realidad, en donde la oposición del caso particular y la ley se resuelve creando una unidad espontánea en la obra, una unidad inseparable para el receptor. Cada personaje es una fusión entre un arquetipo y a la vez un individuo particular: el caso particular y la ley coinciden en una unidad espontánea, creando así una unidad inseparable. (cf. Lukács, 1996: 20-21).

o “El ladrón de Shady Hill” (1956), entre otros. A pesar de que el texto analizado no transcurre en ese barrio como sí sucede en los relatos nombrados antes, igualmente están presentes algunos de sus vecinos y también es el destino del tren que va a tomar el personaje hacia el final del cuento. En ese espacio se puede observar el comportamiento de una sociedad de clase media alta estadounidense inmersa en un “*american way of life*” durante los Años Dorados³, aquel período que se extendió desde el final de la Segunda Guerra Mundial en 1945 hasta el año 1973, con la crisis del petróleo⁴.

Al introducir este barrio, Cheever nos permite ver la *tipicidad* en su relato a través de un *mundo propio*⁵ donde las personas, las situaciones y el curso de la acción, tienen una cualidad propia, diferente a la de otra obra de arte y de la realidad cotidiana. Muestra ese estilo de vida a través de Blake, quien ofrece al lector la posibilidad de “seguirlo” en su vida, ver cuál es su comportamiento y frente a qué obstáculos se va a enfrentar.⁶

Esto se complementa con la introducción de otros personajes que están presentes en el tren de regreso a Shady Hill, como la señora Compton, una vecina metida en asuntos ajenos, y el señor Watkins, a quien el narrador describe como un trasgresor de las supuestas “reglas” sociales que Blake sí respeta⁷. La familia Watkins “quiebra” ese orden social de Shady Hill: en primer lugar no eran propietarios y vivían en una casa de alquiler. La presencia de este personaje podría ser utilizada como otro elemento que refuerza la *tipicidad* de Blake.

El último personaje que aparece dentro del tren es Miss Dent. Esta era una secretaria que Blake había despedido en el pasado, luego de un encuentro íntimo un tanto extraño. Él había superado esta historia y ni siquiera recordaba exactamente el nombre de la mujer, pero antes de subir al tren la vio nuevamente, y supo que lo había estado persiguiendo por algunas calles de Nueva York. El hombre estaba seguro de que la había perdido de vista, hasta que la vio nuevamente en el vagón. En el relato Miss Dent puede ser leída como un personaje que desestabiliza el estilo de vida de Blake, ya que irrumpe en esa zona de confort que abarcaba su vida. Ella lo amenazaría con un arma durante todo el trayecto del tren hasta llegar a Shady Hill y allí le dará una lección “moral”, diciéndole lo mucho que la hizo sufrir. Acto seguido lo dejará tirado en la estación, listo para que él continúe con su vida, como si nada hubiese sucedido⁸.

A través de este *maximalismo*, lo que Cheever hace es despertar la apariencia de la vida al dar forma a Blake y las situaciones que enfrenta a lo largo del relato. Desde la teoría del reflejo artístico de Lukács, vemos que al personaje principal se le da forma de lo individual y lo típico, creando así un *tipo* al cual luego se lo inserta en un *mundo propio*, junto a otros personajes, donde las reglas de una clase

³ Eric Hobsbawm expuso que la era fordista del automóvil hacía tiempo que ya había llegado a Norteamérica, pero luego de la Segunda Guerra Mundial el modelo de producción en masa de Henry Ford se aplicó a nuevas formas de producción, incluyendo casas, comida chatarra, entre otras cosas. En ese período bienes y servicios que en otro momento habían sido accesibles sólo para la minoría, ahora se pensaban para un mercado de masas. Las heladeras, lavarropas y teléfonos que antes habían sido un lujo, ahora eran indicadores de un bienestar social. Insertado en este capitalismo estaba la familia “tipo”, donde el padre debía trabajar y sustentar a su mujer, quien se quedaba haciendo los quehaceres domésticos, y los hijos, quienes debían asistir al colegio y cumplir con sus obligaciones. (cf. Hobsbawm, 1998: capítulo IX).

⁴ “Era la hora de irse a casa, la hora de tomarse una copa, la hora del amor, la hora de la cena, y Blake veía las luces de la colina bajo cuyo resplandor se bañaba a los niños, se preparaba la carne, se fregaban los platos brillando bajo la lluvia” (Cheever, 2007: 357).

⁵ (Lukács, 1996: 21).

⁶ Lukács afirma que “La unidad de fenómeno y esencia sólo puede convertirse en vivencia inmediata si el espectador experimenta directamente cada elemento esencial del crecimiento o del cambio justamente con todas las causas esencialmente determinantes; si no se le presentan nunca resultados acabados, sino que se ve conducido a vivir directamente con simpatía el proceso que lleva a los mismos”. (Lukács, 1996: 21).

⁷ Cheever expone en su relato que el señor Watkins necesitaba un corte de pelo adecuado por tenerlo largo y sucio, y que había roto las reglas correctas de vestir en diferentes ocasiones, debido a una chaqueta de pana o por tomar el tren con sandalias puestas (cf. Cheever, 2007: 349-350).

⁸ Al momento de retirarse, la secretaria afirma: “—Ahora me siento mejor— declaró ella -. Ahora puedo lavarme las manos y olvidarme de usted y de todo esto, porque, ¿sabe?, todavía hay en mí un poco de ternura y de sensatez que soy capaz de descubrir y de usar. Por eso puedo lavarme las manos” (Cheever, 2007: 360).

social determinada quedan expuestas ante el lector. Con estos elementos, Cheever supera un reflejo ordinario de la vida, debido a que no es un simple reflejo pasivo de la realidad, una transposición directa inmediata, sino que a través de diferentes técnicas propone una mirada crítica sobre una realidad social⁹.

“El tren”: Fragmentaciones, silencios e individualidades

Raymond Carver publica en el año 1983 “El tren”, relato dedicado a John Cheever, el cual comienza donde termina “El tren de las cinco cuarenta y ocho”. Toma un personaje y escenario creados anteriormente, pero las diferencias en relación al texto de Cheever se pueden apreciar desde el comienzo, ya que suprime los soliloquios de Miss Dent donde explica el por qué de su acción. A estos los reemplaza por un narrador en tercera persona que describe brevemente los hechos y por un silencio que está presente a lo largo de todo el relato.

La escritura de Carver se caracteriza por una economía u omisión de información: desde un principio no dice quién es el hombre al que Miss Dent está apuntando, ni por qué lo está haciendo¹⁰. ¿Cuáles son las “cuatro verdades” que dijo la secretaria? ¿Por qué Blake había “pisoteado los sentimientos de la gente”? Estas son preguntas que el lector puede formularse al comienzo del relato, pero luego descubrirá que no van a ser respondidas en el mismo. La economía de la información en el argumento es explícita y el narrador simplemente nos cuenta lo que puede apreciar a través de sus sentidos, en ese momento, sin dar mayores explicaciones. Por lo tanto podríamos afirmar que Carver utiliza una técnica de escritura *minimalista* para narrar los hechos del relato. Robert C. Clark al hablar sobre esta técnica, afirma que cada relato que compone *Catedral* refleja los principales atributos del minimalismo¹¹ de la ficción americana: el lenguaje en este tipo de ficciones tiende a ser simple y directo, el narrador no usa adjetivos ornamentales y raramente ofrece descripciones efusivas de escenarios o detalles extensos acerca del pasado de los personajes (cf. Clark, 2012). En “El tren” el lector sabe poco y nada sobre por qué Miss Dent actúa de esa manera, y si no complementa su lectura con el relato de Cheever, tal vez la pregunta quede sin responder.

El tren de Raymond Carver toma un rumbo diferente al de Cheever, ya que el lector no será testigo de un proceso de vida en movimiento, no reconocerá a un *tipo* social y tampoco podrá usar al cuento como un camino al conocimiento. Entonces la obra de Carver no podría ser leída desde el aparato teórico de Lukács, ya que parece tener otras intenciones. Su técnica de escritura minimalista estaría representando la realidad presente en el momento de producción, ya que nos encerrará en una estación de tren, donde parecería no existir un mundo exterior. En dicha estación no se encuentra nadie,

⁹ Martín Kohan en “Significación actual del realismo críptico” afirma que “El realismo de Lukács no se sostiene entonces en una confianza llana en el poder de la palabra para designar la cosa, ni en el de la literatura para designar el mundo, sino en un sistema de representación convenientemente delimitado, que excede en todo sentido la eficacia lineal de una sola referencialidad” (Kohan, 2005: 7).

¹⁰ El narrador sólo afirma que: “Mientras los ojos del hombre se llenaban de lágrimas y sus dedos estrujaban hojas caídas, ella le apuntaba con el revólver y le cantaba cuatro verdades. Trataba de hacerle comprender que no podía seguir pisoteando los sentimientos de la gente” (Carver, 1996: 135).

¹¹ Este tipo de escritura nos lleva a reflexionar acerca de una cuestión central en Carver: él es considerado uno de los grandes exponentes del minimalismo norteamericano y sin embargo, él mismo afirmó no sentirse del todo a gusto con dicha clasificación: “Alguien me llamó un escritor “minimalista”. Pero no me gustó. Hay algo acerca del “minimalismo” que alude a la pequeñez de la visión y ejecución que no me gusta” (la traducción es mía). Quizás su resistencia se debió a que no quería ser encasillado en una forma de escritura tan estricta. Pero a pesar de que a él le gustase o no el término, la crítica lo consideró uno de los mayores exponentes del minimalismo, debido a que no hay una palabra mejor para definir la escasez, exactitud y economía que se encuentra en su escritura. (cf. Bailey, 2010: 68).

hasta que emergen dos personajes muy peculiares¹². Una mujer y un hombre, cuya identidad se desconoce, ingresan allí para desestabilizar la tranquilidad emocional de Miss Dent y también para generar una tensión¹³ en el lector, debido a que la economía de información presente en la trama no esclarecerá esta cuestión. Carver en ningún momento del relato va a explicar cuál es la historia que rodea a esos personajes, ni por qué se encuentran allí discutiendo. Aparecen de una forma fugaz y sin aquel trasfondo explicativo que Cheever brindaba al lector¹⁴.

Si tenemos en cuenta que una generalidad en estos textos es la utilización de pocas palabras, entonces cada una de ellas estará investida por un alto grado de interpretación, es decir, la alusión por omisión será usada como un medio para compensar la limitación de lo que no se está diciendo, añadiendo así profundidad a un relato que a primera vista parece estar incompleto (cf. Clark, 2012: 106). Bailey al analizar distintos relatos de *Catedral* cree que los silencios invitan al lector a interpretar libremente lo que leen, abriendo así la historia a múltiples conclusiones e interpretaciones. Cuando el patrón utilizado en el texto es descubierto, los lectores son invitados a combinar las ideas aparentemente “simples” que aparecen en el relato con sus propias y complejas experiencias de vida. Esto conducirá a una unión significativa entre la historia ficcional y lo que es la realidad para cada lector en particular (cf. Bailey, 2010: 6).

Muchas cosas quedarán invisibles y silenciadas dentro del relato de Carver; algunas podrán ser descubiertas por el lector si se dirige al texto de Cheever, creando una complementación entre ambas lecturas. Y otras, como por ejemplo la extraña pareja de la estación del tren, serán elementos que se podrán interpretar libremente, intentando deducir el por qué de su presencia y de su acción.

Choque de trenes: Colisión y enfrentamiento de dos realidades

Cheever nos ofreció un relato en el cual podemos ver un reflejo de la vida en su conjunto animado, como proceso y totalidad, en donde el *american way of life* de una sociedad queda expuesto ante el lector. Pero veintinueve años después, luego de la crisis que puso en jaque este estilo de vida, Carver toma prestada una historia ya establecida, presentando una narración en donde se puede observar las características que los críticos le han atribuido a la escritura minimalista.

André Gisselbrecht expuso que no se puede establecer una normativa realista, ya que el realismo varía junto con los sucesos históricos del que quiere ser expresión (cf. Kohan, 2005: 2). Es por eso que confrontando ambos relatos, podría entenderse que Carver se aleja del momento sociocultural en el que Cheever escribió su relato, para problematizar un nuevo tipo de sociedad que había atravesado un gran cambio cultural¹⁵, y eso podría verse a través de la técnica de escritura minimalista que utiliza. A pesar

¹² “La puerta de la sala de espera se abrió. Miss Dent miró en aquella dirección y vio entrar a dos personas. Una de ellas era un anciano de pelo blanco y corbata de seda; la otra era una mujer de mediana edad que llevaba los ojos sombreados, los labios pintados, y un vestido de punto de color rosa. La tarde había refrescado, pero ninguno de los dos llevaba abrigo y el anciano iba sin zapatos”. (Carver, 1996: 136).

¹³ “Lo que crea la tensión en un escrito literario es en parte la manera como las palabras concretas se enlazan para conformar la parte visible del cuento. Pero son también las cosas que se dejan por fuera, las que están implícitas, el paisaje detrás de la lisa pero a veces quebrada y precaria superficie de las cosas” (Carver, 1995: 35-49).

¹⁴ Siguiendo la idea acerca del tipo de escritura que utiliza Carver, Jeremy Robert Bailey expone que la acción principal y más importante suele suceder fuera del relato, o con anterioridad al principio de la historia. (cf. Bailey, 2010).

¹⁵ Hobsbawm en los capítulos X-XIV de *Historia del siglo XX* afirma que luego de la economía de la Edad de Oro, en Estados Unidos se dio una gran crisis económica que abarcó una depresión entre los años 1979 y 1982. En ella se destacó un sistema de producción modificado por la revolución tecnológica, donde se sustituyó a la destreza humana por la industrialización y las máquinas. Un gran número de gente quedó sin trabajo, y se disminuyeron a las ofertas laborales, ya que una maquinaria que producía en serie era mucho más barata que el sueldo mínimo de un empleado. También destaca que la clase obrera se vio modificada hacia 1980, debido al gran número de mujeres en el ámbito laboral: hubo una entrada masiva de mujeres casadas en él, y destaca esto como un fenómeno nuevo y revolucionario.

de que un relato comienza donde termina el otro, los años que los separan pueden verse en las técnicas y objetivos de cada escritor. A través del personaje *tipo* que utilizó Cheever, pudimos ver una sociedad en funcionamiento, perteneciente a un contexto histórico de Estados Unidos en el siglo XX. En cambio, Carver se centró en una secretaria ordinaria, perdida en la sociedad y en una técnica de escritura que podría estar más adecuada con lo que fue el fracaso de los Años Dorados.

Si la sociedad en la que el lector estaba inserto había cambiado, era de esperarse que también demandara un nuevo tipo de literatura, ya que el lector que antes consumía los relatos de Cheever para poder entender el confuso mundo que lo rodeaba, con Carver encontrará una nueva forma de narrar los hechos que lo llevará a cuestionarse, quizás más apropiada a los sucesos que estaba atravesando la sociedad.

Fuentes

- Carver, R. (1996). "The train, en: *Catedral*, Barcelona, Editorial Anagrama, pp. 135-142. Traducido por Benito Gómez Ibáñez.
- Cheever, J. (2007) "The five-forty-eight", en: *Relatos I*, Buenos Aires, Emecé Editores, pp. 343-360. Traducido por José Luis López Muñoz.

Bibliografía

- Aquilla Tama, R. E. y Villa Orozco, D. M. (2013). "Raymond Carver's short stories and their influences on American Literature", Universidad de Cuenca. Tesis. Disponible en: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/4686>. Consultado el 29 de mayo de 2016.
- Bailey, J. R. (2010). "Mining for meaning, a study of minimalism in American Literature", Texas Tech University. Disertación. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2346/ETD-TTU-2010-12-1149>. Consultado el 29 de mayo de 2016.
- Carver, R. (1995). "On Writing", en: *La vida de mi padre: cinco ensayos y una meditación*, Buenos Aires, Norma, pp. 35-49. Traducido por Hernando Valencia Goelkel.
- Cheever, J. (1995). "Why I Write Short Stories", en: Zavala, L. (Comp.). *Teorías del cuento II. La escritura del cuento*, UNAM, México, 1995, pp. 203-206. Traducido por Argentina Rodríguez.
- Cheever, J. (2007). "Preface", en: *Relatos I*, Buenos Aires, Emecé Editores, pp. 5-7. Traducido por José Luis López Muñoz y Jaime Zulaika Goicoechea.
- Clark, R. (2012). "Keeping the Reader in the House: American Minimalism, Literary Impressionism, and Raymond Carver's 'Cathedral'", *Journal of Modern Literature*, Volume 36, Numer 1, Fall 2012, pp. 104-118.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.
- Kohan, M. (2005). "Significación actual del realismo críptico", *Boletín n.º 12*, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, pp. 24-35.
- Lukács, G. (1996). "Arte y verdad objetiva", *Problemas del realismo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Shirley, C. (2015). "Creating a Character: Carver and Cheever", *Blue Labyrinths*. Disponible en: <http://bluelabyrinths.com/2015/06/08/creating-a-character-carver-and-cheever/>. Consultado el 29 de mayo de 2016.

Una nueva presencia: el *yo* que corrige en *El espectáculo del tiempo* de Juan José Becerra

Virginia C. Martín

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

vcmartin@bblanca.com.ar

*El tiempo es un espectáculo
que se puede ver.
Charly Hossinger,
personaje.*

Escucho la voz de Juan José Becerra ubicado detrás de un mostrador incómodo que se propone la promoción de su último libro, lo interpela una periodista avezada en la conversación con personalidades de las letras. Leo una entrevista que aparece en el suplemento cultural de un periódico en la que el autor trata de justificar la presencia de esta novela en su vida de escritor. Observo una charla en la que Becerra, junto a un interlocutor especializado, atiende los planteos dilatantes de una pretendida profundización en las razones de su escritura. El motivo de tanta presencia mediática: la aparición de *El espectáculo del tiempo*, editada en 2015.

Las preguntas son las mismas, también el orden en el que se las formulan. Las presentaciones de libros carecen de espectacularidad aunque tengan espectadores. Las presentaciones de libros no están asimiladas al espectáculo; el tiempo, tampoco.

La diferencia está en que rara vez se podría pensar en la posibilidad de ser espectadores de algo que protagonizara el tiempo. La idea que encierra el contacto con él o su reflexión pretende la inestabilidad de la vivencia y el mandato filosófico de *ser tiempo* no condice con la intencionalidad de espectralo.

El tiempo al que se mira pasar es el tiempo que se escribe y, así como la memoria se concibe desde la concepción del recuerdo, la escritura implica el ejercicio de la corrección. Pensar esa relación es el objetivo de este trabajo.

Lo que dice Becerra sobre su novela refiere a la imposibilidad de escribir una autobiografía en su condición de género; no se opone a la intención de generarla, pero será imposible dar con ella bajo la definición estricta de contar lo sucedido desde la imagen fiel del recuerdo.

Para Becerra, la literatura es una composición tanto como lo son la novela y el recuerdo: “hago como que recuerdo temas personales pero lo que hago es componerlas”.

El protagonista, a partir de esta mirada, no es el mismo que el sujeto que escribe; precisamente porque es un sujeto que protagoniza otra experiencia, la de la escritura. La fuerza del relato autobiográfico nos enfrenta a “las revisiones efectuadas en el relato” (Bruner, y Weiser, 1995: 178); la textualización de una vida está sujeta a las múltiples interpretaciones, incluida la del propio escritor:

“cuando las personas reinterpretan los relatos de sus vidas, no niegan el ‘texto’ previo¹, sino que niegan la interpretación que antes le dieron” (Bruner y Weiser, 1995: 178). Es importante mencionar que la disyunción que plantean Bruner y Weiser “entre la primera persona y el informe sobre sí misma [...] separa al yo que está contando del yo o los yo pasados acerca de quienes se cuenta”.

Becerra no escribe una autobiografía ni una novela autobiográfica concepto que Philippe Lejeune distingue basándose en la negación de la identidad del autor². Arma un texto desalineado con un registro autobiográfico, algo hay de él, lo intrascendente; la verdadera memoria que quisiera recordar, al no haberle sucedido, es la que imagina cuando falsamente recuerda. He aquí la espectacularidad: entre las escenas del pasado aparecen los hermanos Lumière, la visita a Junín del astronauta argentino, Charly Hossinger, el invento de la clave Morse en la Universidad de Nueva York, el estallido del Vesubio en Pompeya, la Copa Intercontinental de fútbol en Tokio en el 2000, la declaración de la “suspensión del tiempo” entre el 3 y el 13 de septiembre en Londres, en 1752; todas escenas sin su presencia, fuera del tiempo de su existencia y de su memoria; sin embargo, habitan en él, en otro relato que se filtra en lo propio-ajeno.

Esfuerzo de anamnesis, búsqueda con recodos, camino que demarca Bergson desde el funcionamiento de la percepción estimuladora de lo sumergido en un presente que recuerda lo que vive. Bergson, maestro de Proust, quien reconoce que no hay nada menos cronológico que la vida, mantiene la estabilidad de un narrador. Becerra quiebra esa permanencia estable y los narradores y personajes construyen subjetividades que se revisitan en fragmentos solo organizados por una fecha, aun cuando registren el olvido que provee la ignorancia: en la página 398 lo único anotado es “no sé qué hice” como toda dedicatoria a cuatro años enteros no consecutivos.

El recuerdo en su giro hacia el pasado postula la revisión, solo desde el presente se lo puede convocar y así consumir en múltiples proyecciones que incluyen el relato. En la novela hay un yo distinto que revisa. No es un narrador que advierte sobre la imposibilidad de escribir lo que quiere decir por falta de destreza o de superación de un trauma como en el último cuento de Cortázar “Diario para un cuento”, síntesis de su teoría sobre la escritura, o la imposibilidad novelada de la novela que cuenta Mario Levrero en *La novela luminosa*, a la manera de *El libro vacío* de Josefina Vicens quien también combina la imposibilidad de escribir con otra imposibilidad, la de no poder dejar de hacerlo: diarios de la no escritura. Becerra suma con una “lógica de suplementariedad” (Derrida, 2009: 45) un narrador que interpela lo ya escrito, no para decir que algo no se puede escribir sino para provocar el exceso:

Empero, debo admitir que en la escritura subyace la exigencia de un exceso aun respecto de aquello que puedo comprender de cuanto digo: la necesidad de dejar una suerte de apertura, de juego, de indeterminación, que significa hospitalidad para el porvenir (Derrida, 2009: 47).

¹ “Propongo que ‘texto’ en este sentido, equivale a un informe narrativo conceptualmente formulado de lo que ha sido una vida. Que sea un informe guardado en la memoria, o que se lleve en la memoria de modo tal que puede generar versiones más breves o más largas de sí mismo, no lo excluye de la condición de ser un texto abierto a diferentes interpretaciones” (Bruner y Weiser, 1995: 178).

² Este autor establece definiciones que especifican las tipologías: “La autobiografía (narración que cuenta la vida del autor) supone que existe una *identidad de nombre* entre el autor (tal como figura, por su nombre, en la cubierta), el narrador y el personaje de quien se habla”. Más adelante distingue los rasgos que pertenecen a la categoría de ‘novela autobiográfica’: “llamaré así a todos los textos de ficción en los cuales el lector puede tener razones para sospechar, a partir de parecidos que cree percibir, que se da una identidad entre el autor y el *personaje*, mientras que el autor ha preferido negar esa identidad o, al menos, no afirmarla. Definida de esta manera, la novela autobiográfica engloba tanto las narraciones personales (en las que hay identidad de narrador y personaje) como las narraciones ‘impersonales’ (personajes designados en tercera persona); y se define por su contenido. A diferencia de la autobiografía, implica gradaciones. El ‘parecido’ supuesto por el lector puede ir desde un vago ‘aire de familia’ entre el personaje y el autor, hasta la casi transparencia que lleva a concluir que se trata del autor ‘clavado’” (Lejeune, 1991: 52).

El yo que vive no es el mismo que narra y el yo que recuerda no es el mismo que corrige. La escritura exige el ejercicio de la borradora desde su esencia imperfecta. La única posibilidad de mimesis entre la escritura y la memoria está en su imperfectibilidad. Como dice Jitrik: “ni la perfección ni el cierre son pensables” (2000: 74).

El yo corrector aparece registrado con datación completa: día, mes, año. Es precisa como corresponde a la seriedad correctora. La última revisión es la que aparece fechada el 4 de diciembre de 2014: “cuando leo esto creyendo que siempre es la última vez” (454). Hay exactitud en la corrección, necesidad de fijación del momento evaluador, como quien corrige algo que podrá ser evaluado otra vez y da cuenta de lo que observa en ese momento que podría ser muy distinto a lo observado en otro, semiosis continua.

La corrección parte de una lectura montada en la jerarquía del que sabe que algo puede albergar un error, un defecto, una falla. Jitrik se pregunta: “¿cómo se podría corregir leyendo si no se poseyera un saber previo?” (2000: 79). Se lee desde un propósito de enmienda, en lo que se podría llamar “campo del saber”³. La lectura propone un primer nivel de corrección sin alterarlo, sin modificarlo con el gesto corrector que advierte, conteniendo la intención escrituraria que hace de puente con el texto trastocado.

La corrección anula la distinción entre lectura y escritura, entre espera y dinamismo, entre pasividad y actividad. Instala un diálogo conducente hacia un efecto que pretende devolverle la pureza a la palabra y liberarla de la culpa del error. Interrumpe el fluir del recorrido lector para autorizar una nueva lectura que corrobore los aciertos. La corrección se establece con el rasgo de la insistencia, de la reconducción que rige y dirige desde un lugar y no desde la completitud de un proceso.

Becerra lee sus escritos con cierto hastío, con la necesidad de aclarar alguna presencia, con la seguridad de la conclusión de que

solo se puede corregir el propio texto en el sentido de que solo el propio texto es aquello que se puede leer para dirigirlo junto con él (...) Corregir aparecería, entonces, como lo que una conciencia puede tender sobre lo escrito. (Jitrik, 2000: 82).

La primera vez que aparece este narrador corrector lo hace fortaleciendo una actitud como escritor:

No me llama para nada la atención ver que no cumplí con lo que me juré —no citar escritores en esta novela— cuando hoy, 24 de septiembre de 2012, releo este párrafo. Está bien que el verso “hay otros mundos y están en este” aparece deformado, pero ni así se salva de pertenecerle a su autor: Paul Eluard. ¡Paul Eluard!

La repetición agrega la superposición del énfasis de quien se sorprende no solo por la transgresión a un propósito intelectual de no citación, sino por la elección que en el momento de escritura, realiza. Quien ha escrito no es el mismo que ahora lee y como quien vuelve a un texto ya leído y marcado, no se reconoce en esas marcas ni puede ser garante de la lectura que ya hizo.

Derrida plantea en *El gusto del secreto* que el lector forma parte del contexto y este no es otra cosa que una apertura, lo que garantiza la lógica de lo inacabado. Esa incompletitud implica la no coincidencia entre lo que dice y lo que debería decir, es la invitación al porvenir, sustanciado en el

³ “Si denominamos ‘campo de saber’ al lugar desde donde se lee y si leer es, como se señaló, corregir, se infiere que corregir constituye igualmente ‘un campo de saber’, por lo tanto, es algo más que normas, leyes o distribución jerárquica de bien y de mal” (Jitrik, 2000: 79)

lector o en la lectura, que desdobra y rehace. Con la presencia de un yo que corrige, Becerra encarna al primer lector, distanciado en el tiempo de lectura pero también capaz de registrar ese momento con la escritura que se da en un espacio descripto. El narrador ejercita otras coordenadas de tiempo y espacio:

Escribo estas cosas en el parque de casa. Mi mujer y mis hijos no están. Son las nueve de la mañana del martes 23 de noviembre de 2008. En la mesa que trabajo hay una computadora portátil, una libreta, una lapicera, un termo de acero inoxidable, un mate pintado con el procedimiento con el que se pintan las matriuskas y un ejemplar de *Breve historia de la literatura argentina* de Martín Prieto en el que aparezco referido en dos líneas (alguna vez escribí unos cuentos) [...] Reporto esta escenografía porque no hay por qué ocultar que siempre se escribe en medio de una realidad personal. Sigo leyendo: (42-43)

Becerra borra parte de lo que escribió o simula hacerlo y trata de no dejar dudas acerca de que es él quien lee su propio texto, por eso puede corregirlo. Inaugura en esta intervención su mirada sobre la consistencia de la novela: está escrita, no concluida. El carácter entrópico extiende su energía de sentido hasta llegar a la negación de un final establecido:

Y aquí me detengo a tratar de decir una verdad. Este libro es un libro ya hecho sin ser, aun, un libro terminado (un libro no se termina nunca). Estoy leyendo lo que escribí y veo que hay un error: los obreros no subieron los bastidores sino el bastidor. La imprecisión podría haber pasado desapercibida, como lo harán tantas otras, pero si la reconozco no es porque mi deseo sea el de serle fiel a los hechos que inspiran las historias que cuento —esa fidelidad me importa un sorete—, sino porque la aparición de un nuevo yo en la narración me obliga a referirlo: al yo que recuerda en la escritura hay que agregarle el yo posterior que corrige (un yo que lee y, por lo tanto, vuelve a escribir) (42).

Este narrador insiste con la fuerza de la dirección correctiva, en que existe una íntima seguridad en el acto de escribir que anula la garantía de comprensión absoluta. Tantas veces la leo, tantas veces la corrijo, parece decir el autor, recurriré a mi narrador corrector para mostrar cómo el otro narrador puede equivocarse una y otra vez, especialmente, si entre la labor de cada uno de ellos ha pasado un tiempo.

Becerra parece comprobar lo que Derrida expresa acerca de su propia escritura:

Estoy tentado de decir que mi experiencia de la escritura me lleva a pensar que no siempre se escribe con el deseo de que a uno lo entiendan; al contrario, hay un paradójico deseo de que eso no suceda: no es simple, pero hay algo así como un 'Espero que de este texto no todos entiendan todo'. De hecho si la transparencia de la inteligibilidad estuviera garantizada, destruiría el texto, demostraría que no tiene porvenir, que no rebasa el presente, que de inmediato se consume... (2009: 46).

La fuerza de la corrección inunda de porvenir el texto, de esa "hospitalidad del porvenir" que plantea Derrida que da a leer en esa apertura que es el contexto a quien intervendrá en distintas instancias sin alcanzar nunca la saturación de sentido. La impronta teleológica de la corrección cede ante el fluir a-teleológico de la escritura primera que vuelve a ser primera en cada reescritura.

El porvenir augura el olvido. *El espectáculo del tiempo* como toda novela que indaga lo pasado nos refiere al olvido, a un olvido reparador que facilita al presente fluir sin la pesadez del reconocimiento de la repetición o de la constancia de nuestros actos, alejado de ser percibido como una carencia, daño o defecto. Se instala como un hábil seleccionador de vivencias que dan cuenta de la

imperfección de la existencia. El narrador que recuerda compone desde la volatilidad que se presume permanente; el narrador que corrige desde un presente insistente que se lee en clave de un pasado más próximo, con la precariedad de la rememoración y con la seguridad de no poder enmendar el olvido que lo devuelve al origen. Tránsito que Platón en el *Fedro* predecía como un recorrido que obligaba a una parada liminar, donde beber las aguas que anunciaban el olvido de lo aprendido y la iniciación de un camino que permitiera recobrarlo desde la actividad de la emergencia cognitiva.

Es el olvido el que suscita la memoria para dirigirse a lo olvidado, a ese hueco que se sabe perdurable y que el protagonista de la novela asemeja con “la angustia típica que produce el tiempo cuando se lo ve pasar en vano, surgida de lo que todavía no llega y de lo que aun no se va, y que provoca un stress vago y específico, el de estar aquí, ahora, en la nada del presente: una nada vivida” (72), estado provocado por su “cronofobia” que da origen a esta novela. Esa nada *origina*, es principio de algo, de la misma manera que el olvido puede revestirse del atributo de creador, de refundador a partir de una génesis amnésica.

La vida reconocida en esos espacios carentes de vitalidad que son incapaces de promover la sustancia para un recuerdo, semejantes a un olvido perenne, moviliza la escritura como síntoma de un padecimiento y a la vez, se constituye como su antídoto. El olvido juega una partida contra esa “memoria material donde el recuerdo dormía el comfortable sueño de las referencias” (54).

Boris Groys señala que todo proyecto permite a quien lo gesta una consideración que avala su decisión de transformarse en solitario pensador, sin perjuicio de ser calificado de antisocial. Esta novela sostiene el carácter de proyecto, habilita la estrategia de la recursividad en cada corrección y presenta el caos de la dinámica que pretende una organización, a menudo, forzada. Tres años, del 2005 al 2008, le llevó al autor escribirla y a partir de allí empezó su lectura para enmendarla que continúa hasta el “4 de diciembre de 2014, cuando leo esto creyendo que siempre es por última vez” (454). Ser proyecto o permitir su premeditación, le concede la posibilidad de un “tiempo de-sincronizado” a la espera de una “resincronización” (Groys, 2014: 74) que aparentemente empieza en el momento de la relectura y que siguiendo a Groys al describir a los proyectos afirma que “los más agradables son aquellos que desde su gestación no están pensados para completarse, porque dejan abierta la brecha entre el futuro y el presente” (75). Viven la condición sartreana de “ser como proyecto” que caracteriza a la existencia humana.

Queda la novela como documento de ese proyecto que finaliza con la implosión del universo en el año 2067: espectacularidad estelar. Quizás otro universo venga a corregir este. Ofrece posibilidades de enmienda y de redireccionabilidad. Tal vez le permita a algún sobreviviente o a algún otro, como dice Becerra, “ver donde el tiempo va a hacer su caligrafía”.

Bibliografía

Becerra, J. (2015a). *El espectáculo del tiempo*, Buenos Aires, Seix Barral.

Becerra, J. (2015b). *El tiempo de la escritura*: conferencia y debate en el marco de posgrado internacional “Escritura: Creatividad humana y comunicación” dictado por Flacso, Argentina. Publicado el 27 de agosto de 2015. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jBJulAIEN1A>.

Bruner, J. y Weisser, S. (1995). “La invención del yo: la autobiografía y sus formas”, en: Olson, D. y Terence, N. (Comps.). *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.

Derrida, J. y Ferraris, M. (2009). *El gusto del secreto*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Friera, S. (2015). “No se puede experimentar una relación sin violencia”, en: *Página 12*, sección Cultura & espectáculos. Buenos Aires, 10/03/15. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-34929-2015-0310.html>.
- Groys, B. (2014). *Volverse público: las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*, Buenos Aires, Caja Negra Editora.
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*, Buenos Aires, Manantial.
- Lejeune, P. (1991). “El pacto autobiográfico”, *Suplementos Antrophos*, 29.
- Mucci, C. (2015). *Los siete locos*, Programa emitido el 05/07/15. TV Pública. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7v5c4SzUmAs>

A una cierta distancia

Leticia Molinari

Universidad Nacional del Sur

leticia.molinari@uns.edu.ar

A lo largo del tiempo, las relaciones entre política y arte se han mantenido con diferentes grados de separación y proximidad; distancia y tiempo marcaron la dinámica relacional de ambos campos, por una parte y de forma más explícita, en los vínculos utilitarios del arte monumental, los himnos-marchas-canciones o la propaganda; por otra parte, surge el interés por los modos que encuentra el arte para este diálogo desde el carácter inmanente de las expresiones artísticas, es decir desde el uso y organización de sus materiales. Tal como lo planteara T. Adorno al referirse a las transformaciones formales del arte en tanto “contexto estético de los elementos singulares, representa en la obra la relación social... Objetivamente, esto implica la participación política de lo no político” (2004: 336).

A fin de poner en obra estas reflexiones proponemos el abordaje de “A 7 kilómetros de acá”¹ realización mixta perteneciente a tres artistas locales: el compositor Ricardo DeArmas, el realizador visual Nicolás Testoni y el poeta Marcelo Díaz.

Acercamiento a la obra

Para quienes vivimos en Bahía Blanca (“acá”) esos kilómetros son los minutos de viaje hasta el puerto y su localidad (Ing. White); en términos artísticos, se trata de una obra de poco más de siete minutos de proyección audiovisual precedida por la lectura en vivo de poemas. Sintetizaremos las etapas de composición de la obra según la describen sus creadores², expresando sus pensamientos y realizaciones en el diálogo entre sonido, palabra/voz e imagen.

Primero fue el sonido. La banda sonora tuvo dos etapas: la confección de un registro sonoro en 2007 y su uso en la composición de una obra electroacústica con esas grabaciones: “En la obra hay una constante alternancia entre sonidos concretos y abstractos. Esta continua mutación del nivel de significación funciona como un principio estructural, determina la narrativa general de la obra y genera un nuevo espacio de convivencia. En este ámbito, la referencialidad y la abstracción mantienen una relación dialéctica” como expresa Ricardo DeArmas.

Luego vino la imagen. El principal aporte de Nicolás Testoni, realizador de video, según sus propias palabras, “fue el de propiciar una escucha plena. Permitir que la percepción del receptor elabore

¹ <https://vimeo.com/19546007> Enlace para acceder a la visualización de la obra, no incluye la lectura de los poemas, parte de la obra que sucede en vivo a su inicio.

² Texto completo de todas las citas de este párrafo se encuentran en <http://www.ricardodearmas.mibvc.com.ar/articulos.html> capturado en noviembre 2014. También allí podrán encontrarse otras precisiones técnicas de la obra.

lo que el diseño sonoro de por sí sugiere”; aporte logrado a partir de establecer —agrega— “una serie de correspondencias entre el material visual y sonoro, a partir de procedimientos como la mimesis, oposición, aumentación o disminución”.

Finalmente, la palabra en vivo. El poeta Marcelo Díaz brinda su mirada cuando expresa que “Tenía entonces dos elementos: nitidez y fugacidad. De modo que mi elección derivó en cuatro poemas breves con aire de haiku e imágenes del puerto que, con cierta levedad, preceden a la obra”.

La tensión entre niveles de abstracción parecería ser el lugar de encuentro para el pensamiento de los artistas: los sucesivos encuentros y desencuentros de sus voces nos envían más allá de los “7 kilómetros”.

Descripción desde la percepción

“A 7 kilómetros de acá” es una obra que procesa y mixtura lenguajes sobre soporte tecnológico y problematiza el espacio a partir del tratamiento de las temporalidades; propone el lugar como campo de acción y percepción multimodal de desarrollo de la vida con sus sonidos identitarios, de recorridos y prácticas sociales. En ella, los materiales sonoros se organizan sin intención narrativa ya que no se trata de un retrato sonoro, sino de una obra que se estructura a partir del diseño de sonidos y su disposición estética. Los materiales visuales provienen de la cultural local; algunos plenos de remembranzas y a su vez de vigencia como los sonidos/imágenes registrados de la acción pública ya sea en una calle, una ruta o una fiesta; otros, de los ámbitos más privados, de eventos familiares, relacionados con afectos y amistades y que incluyen objetos y pertenencias como máscaras, autos o un payaso, sin olvidar los componentes visuales menos placenteros y amenazantes relacionados con el Polo Petroquímico, los sonidos de máquinas y los derrames. La relación entre aspectos del lenguaje sonoro y del lenguaje visual del discurso muestra diferentes grados de cercanía y sincronización, que produce cruces en su cambiante vinculación. Según el grado de acuerdo entre estos y otros elementos, surge el tratamiento temporal de la imagen y el tratamiento de la referencialidad de las fuentes sonoras. En ocasiones se perciben sonidos muy concretos que se acercan a la memoria sonando como la bocina de barco, las gaviotas o las voces mientras las imágenes se desdibujan y aparecen letras o la pantalla negra. Se da el caso, a la inversa, en que los juguetes y los bailes familiares son presentados al ritmo ajeno de una rápida percusión.

A partir de lo antes expuesto, proponemos una aproximación a la obra a partir de algunos elementos del campo sonoro y del visual que por su recurrencia y efecto mutuo, se perciben con cierto nivel de saliencia perceptiva:

- Impulsiones de sonido: se mantienen constantes y se aceleran, se repiten como patrones de pulso puntuando el montaje rítmico de imágenes cinematográficas de gestualidades corporales, una ruta o bailes.
- Pedal sonoro continuo: a veces de grano más rugoso y sostenido como en la imagen de los hombres con traje de protección y otras veces con ondas dinámicas que, a modo de parpadeo sereno, cambia el enfoque de grabación como puede verse en el caminante con perro y bastón.
- Iteraciones: veloz tamborileo que precipita y acelera la yuxtaposición de imágenes con giros o en la filmación del parque de diversiones.
- Pantalla negra: efectivo recurso de distanciamiento y abstracción con el que inicia la obra y luego se repite con diferentes segundos de duración, a veces coincidiendo con silencio, otras con sonidos callejeros como cuando precede el final de la obra.

- Fogonazos: perturbaciones, efectos breves de imagen fugaz y sonido agresivo, próximos a los cortes, a las yuxtaposiciones, al silencio cumplen función de interrupción por sus repentinas apariciones y se oponen a las trayectorias en filmaciones muy breves como las del hombre en la pileta o del hombre con trípode.
- manipulación de imágenes: este recurso se manifiesta en acciones evidentes sobre material, no se oculta la intencionalidad de tal intervención que se hace concreta en la retención de luces, los *loops*, los cambios de color. Si bien son imágenes que provienen de archivos familiares, su manipulación explícita podría referir a su traslado a un espacio de significación diferente; el marco le otorga otra carga de sentido, un valor agregado por su uso estético.

La obra tiene una dinámica propia, en términos de temporalización, entre imágenes y sonidos por efecto de la tensión entre estatismo y movilidad; tensión que se logra, a veces, cuando las imágenes tienen un cambiante ritmo de aparición y enfoque o en la variación agógica de las proyecciones mientras los sonidos permanecen mantenidos y, otras veces, cuando el efecto de la animación de la imagen estática queda a cargo del desarrollo de la banda sonora con cambios, irrupciones o variaciones de intensidad.

Otra dinámica de desencuentros y coincidencias en la narrativa se percibe entre palabras y voces, cuando las palabras están en la voz de los poemas en vivo o en la letra de los subtítulos, o bien cuando la voz es un gesto sin palabras o sin sonidos en filmaciones caseras sin audio o, por último, cuando la voz y las palabras se quedan sin imagen, con la pantalla negra. Desencuentros similares se dan entre los sonidos y las imágenes, una gestualidad doble, a veces sonora y a veces visual: no hay rugir de motores para los camiones en la ruta ni música para la danza; así se da una repetición de gestos que logra objetivarlos, convertirlos en objeto de la mirada y desmarcarlos de quienes los realizan.

Los procesos de detención en imágenes y sonidos traen a la mente la colectividad de tales experiencias, un tiempo compartido con otros, encuentros sociales o momentos en espacios públicos, en lugares que todos, cualquiera, pudieron transitar, cotidianidades y prácticas identitarias como las que recoge el poeta:

Corta bidones de lavandina a la mitad / mil macetas.
Lluvia sobre el puente / un Citroen amarillo pasa.
Pausa de mediodía / deja la pala y toma / una cerveza al sol.

Algunas reflexiones

El aviso de que algo está o sucede “A 7 kilómetros de acá” coloca en primer plano una distancia que, aun siendo muy precisa en su medida, puede no serlo tanto desde otras miradas que estimulan la reflexión acerca de los cambios a través de la tensión entre lo certero y lo ambiguo, lo concreto y lo abstracto. Así, la imaginación se proyecta hacia un nuevo paisaje sonoro donde conviven sonidos que lenta e implacablemente escapan del presente hacia el pasado y otros que se instalan para anunciar realidades diferentes, en el proceso de permanente extrañamiento de un lugar y un momento determinados que ya no lo son. De esta forma, la obra direcciona la atención y parece hacer escuchar/mirar aun lo que no se quiere ver/oír de ese otro lugar, de ese paisaje visual y sonoro diferente, de esas emociones que lo habitan y preservan; su entramado textural apuesta al placer de la experiencia perceptiva, a la elaboración de nuevas conexiones que el receptor logre establecer entre sonido-imagen-poesía y estructura.

Por lo tanto, el desafío es inmanente a la obra, más que un gesto narrativo la obra pone en escena, propone una circularidad dentro de la cual hay detenciones, instantes en los que es posible sumergirse

reflexivamente en los detalles, en el congelamiento de lo cotidiano y su crisis, en el movimiento-estatismo de los *loops*, en cierta acumulación de movimiento con la repetición de imágenes y gestos.

De esta forma, se sugiere un cambio fundamental de tiempos, por una parte, en la evanescencia del tiempo cotidiano y la fugacidad propuesta en la obra; por otra, en el detenimiento obligado de la atención del receptor en la repetición como disparadora de reflexiones: en el tiempo de gestos-imágenes y sonidos que podrían pasar desapercibidos, en el tiempo de la repetición y mostración que no es posible no ver. En palabras de Rancière: “el arte consiste en construir espacios y relaciones para reconfigurar material y simbólicamente el territorio de lo común (...) una política del arte que consiste en suspender las coordenadas normales de la experiencia sensorial” (2011: 31-35).

En los términos antes expuestos, la fugacidad juega con la voluntad de permanecer en el lugar de pertenencia, el lugar compartido y los significados construidos en el estar con otros. Christian Ferrer evoca la imagen del artista caminando por la ciudad (“resultado de pasiones colectivas”) y compenetrándose de su cultura; el artista es consciente de la vulnerabilidad de la cultura ciudadana tanto como se reconoce incapaz de contribuir a la mejora de su realidad pero sin olvidar que “es misión del artista amparar un espacio imaginario de donde puede emanar una simbología urbana que no esté colonizada por las necesidades funcionales y administrativas de los gobiernos o por los intereses económicos de las grandes corporaciones” (2000: 7).

La Inutilidad

El árbol inútil que daba tanta sombra. La utilidad de la inutilidad es una buena noticia para los artistas. Porque el arte no sirve a ningún propósito material. Tiene que ver con el cambio de las mentes y los espíritus...El cambio no es perturbador. Es alentador

John Cage (1999: 183)

Si es posible sustraerse de expectativas y productividades, el arte reclama para sí esa posibilidad, se nutre de una cierta actitud de resistencia manifiesta en un lugar reservado y en un tiempo ocioso, improductivo; materiales que capturan tiempos inútiles, a veces festivos, otras veces de observación, de tensión y de imaginación para una obra que los considera desde una mirada estética, los presenta y ordena en una temporalidad reflexiva y distanciada. De esta manera el arte conserva su carácter político, “por el tipo de tiempo y de espacio que establece, por la manera en que divide ese tiempo y puebla ese espacio” (Rancière, 2005: 13).

Por lo tanto, no se trata de medir en términos de eficacia la relación entre política y arte, sino más bien de considerar que el diálogo puede darse por ser ámbitos diferenciados, por tener localizaciones distintas desde donde ambos pueden observar las expresiones culturales de los grupos sociales y hacer sus propias lecturas de realidad y propuestas. Entre otras cuestiones, el campo político será responsable de establecer una dinámica cultural de líneas generales de ordenamiento y decisión que será dominante en la sociedad a sabiendas que no logrará abarcar la totalidad de sus prácticas (Raymond Williams, 1980). En este punto de lo inabarcable, Mariano Ugarte propone pensar el arte y la música, formando parte de las prácticas que quedan excluidas de esta dinámica, entendiendo que conforman el espacio de lo emergente:

una zona privilegiada de la cultura, un objeto de estudio que nos permite ver las dinámicas del propio campo y los instrumentos y mecanismos de dominación, pero también las reapro-

piaciones, las resignificaciones establecidas por los artistas y sujetos de la cultura y sus resistencias tanto simbólicas como materiales (2010: 19);

si lo emergente se conforma como tal desde la mirada de lo dominante, “el artista emergente es un sujeto político...juega un rol político en su negociación con lo dominante” (2010: 22).

Salvar distancias

Es necesaria una distancia para contemplar y escuchar lo cotidiano; para que lo naturalizado resulte extraño es necesario ser otro y correrse del lugar de protagonista para ocupar el lugar de no-acción, del no-hacer; poder ver las más impensadas acciones transformadas a la luz de una concepción estética que las dimensiona y así las entregue, que las devuelva como parte valiosa de la vida en manos del artista; una parte vital que asoma en las grietas de todo sistema organizado de tiempos y espacios. Para ello se esculpió cada sonido de la obra, cada imagen fue tallada y cada palabra elegida; la unidad estructural vinculó fuertemente los eventos más concretos o más abstractos y la demora y aceleración de sus relaciones formales exigieron a cada momento otra percepción. Con estos elementos en juego, la obra propone atender al contexto en términos de permanencia y cambio, pero atravesado y significado por la elaboración artística del presente que logra detener la mirada y darle profundidad; por otra parte, busca un interés renovado en el reconocimiento del lugar con las imágenes claras de la poesía que refieren a cualquiera y a todos; finalmente, la obra estimula una escucha estética del espacio donde el registro secuencial del entorno sonoro se convierte en material para el trabajo compositivo del músico: elaborar electrónicamente los sonidos y disponerlos según sus cualidades acústicas. La determinación política de cierta comunidad de compartir y preservar un lugar, tiene su correlato en esta obra mixta fruto de la decisión artística de una “autoría compleja” (Laddaga, 2010): la obra electroacústica, procedente del registro sonoro ambiental, devino en una plataforma que, al incorporar las imágenes, adquirió el formato audiovisual finalmente enriquecido con el agregado de la voz del poeta en tiempo real.

“A 7 kilómetros de acá” logra en el conjunto de sus medios, plantear un diálogo audiovisual entre precisiones e indeterminaciones que lejos de proponerse contar una historia, acerca a “la implacable transformación de un lugar y el intento tenaz de quienes viven en él por volverlo habitable cada día” (N.Testoni, vídeo) En el esfuerzo del día a día está sumergido el habitante, añorando un pasado de felicidad biográfica que llega hasta hoy en el reconocimiento de antiguos pobladores (“yo soy Pedro Barco, nací en el barrio Saladero...”) y vislumbrando un futuro incierto que asecha en la presencia de tanques, depósitos, chimeneas y quemadores, el rugir de motores y el crepitar de quemas, los derramamientos y los fuegos... es solo cuestión de tiempo, el tiempo de la mecha que se consume; mirando hacia ambos lados, pasado y futuro, pasan los días. En esta cotidianidad Groys (2014) ubica el presente, la presencia de un tiempo desconectado de sus lazos con el pasado y el futuro en el que el arte actual se demora, captura y expresa; el arte contemporáneo crea una pausa sustrayéndose de todo relato.

La circularidad de la obra nos devuelve al principio, al problema de la distancia, y más concretamente, al lugar desde donde se realiza, fruto de la detención intencional.

La distancia que propone la obra se concreta en la desincronía temporal: obliga a la pausa en un presente por el tratamiento cinematográfico que da al pasado y al futuro, ambos se reducen a fragmentos mostrados a partir de imágenes modificadas; cinta de filmación con subtítulos y un sonido de crepitar semejante al de un viejo proyector, parecieran recordar que se trata solo de eso, de imágenes. En palabras de Spahlinger “La música nueva es sustancial, relevante histórica y políticamente... cuando

ella forma parte de las respuestas estéticas adecuadas a la actualidad —social... Entonces le exige al oyente una capacidad que también es una virtud política: tolerancia a la complejidad” (2009:1).

Las relaciones entre política y arte, a la luz del arte contemporáneo, renuevan sus aristas, se apropian de espacios y presencias desde los ámbitos de pensamiento que le son propios y se concretan en obras como “A 7 kilómetros de acá” donde su mixtura compositiva da tiempo y espacio al momento poético y al lapso audiovisual de millones de milímetros. El accionar político sobre las situaciones convierte en protagonistas a sus actores y los artistas vuelven la mirada a su época y lugar comprometidamente, conservando una corta y prudencial distancia desde donde contemplar y crear.

Bibliografía

- Adorno, T. W. (2004 [1970]). *Teoría Estética*, Buenos Aires, Hispamérica Ediciones.
- Cage, J. (1999). *Escritos al oído*, Murcia, José López Albaladejo.
- De Armas, R. (s/f). “Proceso creativo de la obra para electroacústica y video “A 7 kilómetros de acá”.
- Disponibile en <http://www.ricardodearmas.mibvc.com.ar/articulos.html>.
- Ferrer, C. (2000). “Desastre, disparate y desmemoria. La horma precaria del arte argentino”. Disponible en: <http://proyectotrama.org/00/trama/SaladeLectura/BIBLIOTECA/REDES/debates/dferrer.htm>.
- Groys, B. (2014). *Volverse público: las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*, Buenos Aires, Caja Negra.
- Laddaga, R. (2010). *Estética de laboratorio*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Rancièrre, J. (2005). *Sobre Políticas Estéticas*, Barcelona, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rancièrre, J. (2011). *El malestar en la Estética*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Spahlinger, M. (2009). “Tradición Revolución”, en: OMNI Objetos Musicales No Identificados.
- Disponibile en: <http://www.revista.cdmcc.com.ar/textos.html>.
- Ugarte, M. (Coord.) (2010). *Sonidos, tensiones y genealogía de la música argentina, 1910-2010*, Buenos Aires, Ediciones del CCC-FNA.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y Literatura*, Barcelona, Península.

“Pura memoria”: experiencia de exilio, representaciones de la realidad y de la identidad social de la nación

Fernanda Palo Prado

Faculda de de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo (Brasil)

ppradofe@usp.br

Fue durante su periodo de exilio que Pedro Orgambide escribió la *Trilogía de la memoria*¹. La experiencia del exilio proporcionó a Orgambide insumos para trabajar con la memoria y la capacidad de pensar la narrativa como reconstrucción y reorganización sobre el tiempo y las experiencias vividas, por eso hay las referencias a la historia argentina. Este trabajo propone un análisis de la segunda novela, *Hacer la América*, publicado en 1984: en la primera etapa se focalizará la estructura narrativa del tiempo, del lugar y de los personajes narrados, y en una segunda parte reflexionará las representaciones de algunas formas de la violencia, la represión y el racismo, como de sus representaciones de identidad. En ese segundo volumen hay representaciones identificables de la historia argentina, uno de ellos es el proceso inmigratorio de fines del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, con la huelga general del 1919.

Uno puede pensar en la relación de estas representaciones creíbles como una herramienta de los vínculos que se establecen entre la estética, lo histórico, lo social y lo político en un periodo de violencia y barbarie de la última dictadura militar en la Argentina (1976-1983).

El espacio de la historia, de la enunciación, de esta novela es la ciudad de Buenos Aires y sus suburbios. Orgambide escribe sobre su patria desde el exilio. Como parte constitutiva de la narración, la ciudad “vive” un momento de expansión y modernización lleno de tensiones y conflictos, lo cual puede ser verificado en el movimiento descrito con elementos característicos —incluyendo los elementos geográficos— y el proceso de asimilación del paisaje social por los inmigrantes:

De los zaguanes de la fiesta del mercado, de los patios del conventillo, de las terrazas, de los techos de zinc, los ángeles de yeso, las cornisas, las molduras, de los balcones, de las ferreterías, del fondo del aljibe, de los buzones, las pérgolas, las columnas de fierro, sale ese olor a lluvia, el ozono del aire, y luego, sobre los altos de Barracas, un relámpago, un trueno, y el agua fina, la garúa que moja el empedrado. Enzo aspira la ciudad. Mira los durmientes y las casas de lata junto a la Boca del Riachuelo. Para Enzo, la ciudad ya es suya desde lo alto del pescante.

— “Voy a ser argentino”, se dice (Orgambide, 1984: 32).

¹ La trilogía es compuesta por: *Arrabal del mundo* (1983), *Hacer la América* (1984) y *Pura Memoria* (1985). Todas las novelas fueron publicadas por Brujuna en Buenos Aires. La primera es sobre el periodo de Defensa y Reconquista de Buenos Aires hasta la independencia en el 1819. La segunda es sobre las inmigraciones de fines del XIX. Y la tercera novela es sobre el siglo XX y termina con la fecha del bombardeo de la Plaza de Mayo en el 1955.

La ciudad tiene un papel destacado por ser el lugar de llegada de inmigrantes, con todo su movimiento y con todo el proceso de toma de conciencia por parte de los que llegan, y también por ser el espacio de confrontación entre clases, generaciones y géneros. O sea, es un espacio diverso, heterogéneo y lleno de contrastes, que representa a sí misma como una zona de intensa sociabilidad popular y multicultural, y es también un espacio de movimiento: que por un lado recibe los inmigrantes y por otro, exilia sus habitantes.

Los otros espacios de la novela también se encuentran en la ciudad y serán retratados a partir de las relaciones sociales que se establecen en ellos. Comenzando con el puerto, donde hay llegadas, salidas y el trabajo de muchos inmigrantes como estibadores, una de las funciones desempeñadas por los inmigrantes:

Manuel Londeiro carga la bolsa de trigo que cae sobre el hombro y se le incrusta en el omóplato, junto al cuello. Manuel corre por el tablón hasta la estiba, otra bolsa, otra hora, poco dinero para pagar la cama, la comida en la fonda, otra bolsa, otra hora, dinero para guardar, dinero para el pasaje de Carmen y los niños, apúrate, Londeiro, (...) este gallego es una bestia, comenta el capataz como un elogio, una bestia el gallego que corre por el tablón desde el carro a la estiba, empujando y resoplando como un toro (...).

Con la paga en el bolsillo, Manuel camina hacia la fonda. Está cansado y tiene hambre, se comería una de esas vacas, esas reses que las grúas levantan sobre su cabeza y caen en la bodega del barco inglés (...) (Orgambide, 1984: 17-18).

Este pasaje es la representación del puerto. El narrador eligió tratar sobre las relaciones de poder y explotación laboral que se establecen allí que por su turno también describen ese espacio.

Otro espacio que se destaca es el conventillo, un microcosmos, porque es el lugar donde hay la representación de lo que se sucedía en toda la ciudad: los grupos de inmigrantes reunidos: gallegos, italianos, alemanes, polacos, turcos... En este lugar entre sus pasillos, habitaciones y patios, ocurre la vida común, de todos los días:

—¡Bueeeenos díaaaas, Germán! —lo saludó desde el patio la morocha de la pieza 12 (...) El cantito de la morocha (...) lo apartó de sus reflexiones y miró al conventillo donde las mujeres chismorreaban en las piletas, los patios poblados de chicos, las ropas tendidas como velámenes, un colchonero que cardaba lana para el colchón de los recién casados, la pieza del oriental, un uruguayo que tomaba mate todo el día y que salía por las noches a florear como payador. Vio las cocinas de lata alineadas junto a las piezas y al italiano que salía de la letrina acomodándose los tiradores, vio la pieza 5 de los libaneses, la 8, del buhonero sirio, la 15, del judío polaco que vendía géneros por la calle, la 22 del compadrito que criaba gallos de riña y se acicalaba frente a un espejito colgado en la pared. “Debía haberlo visto antes —meditó Herman Müller— debí comprender que el universo empezaba por casa”. (Orgambide, 1984: 71-72).

Más allá de la vida común, ordinaria, están las reflexiones de Müller que pueden estar relacionados con los pensamientos del propio Orgambide que a su vez hace la crítica a la militancia y su postura frente al período dictadura militar.

Cruzando toda la ciudad, tenemos las calles, los espacios de sociabilidad, los de los transeúntes, los de circulación de la gente... Hay también los signos de la modernidad, como la luz eléctrica, el tranvía o el tren.

A silbatos, a empujones de niebla, el tren avanza ahora sobre el suburbio, junto a las casas bajas, la ropa colgada, los puentes de fierro sobre el río. Entra por fin en la ciudad que se le aprieta en barrios, calles empedradas, casas de dos y tres pisos, y la estación, con su boca de fierro y vidrios y los desvíos y semáforos y las calles grises de los andenes, con sus changadores y el griterío de la gente. Resopla el tren, afloja el ruido de sus bielas, se detiene —¡Cuidado! ¡Cuidado! —chilla la señorita Yurkovsk y entre las valijas y los empujones. (Orgambide, 1984: 148).

Hay en la novela tres núcleos de personajes principales. El primero de ellos es el italiano, alrededor de Enzo Bertotti que emigró solo, de Calabria, para “hacer la América”. Él fue apadrinado por un gaucho y después se une con otra figura que caracteriza al emprendedor inmigrante Giovanni Valetta. Enzo comienza a trabajar como carrero, pasa industrial y luego a productor de cine, representando la posibilidad de movilidad social, de acenso hacia la pequeña burguesía.

El otro núcleo es el que está alrededor de la figura de Manuel Londeiro, que emigró solo, dejando a su familia —esposa y dos hijos— en el pueblo donde vivía en España. Londeiro va a trabajar de estibador para ahorrar dinero para traer a su familia y es allí, entre las bolsas de mercado, de a poco, va conociendo las ideologías políticas y se va sumando a las luchas sociales en un proceso de toma de conciencia.

El tercer grupo es lo de la familia judía, centrada en la figura de David Burtfichtz, que emigró hacia la provincia, pero, después, se dirigió a la ciudad en donde volvieron a sufrir las persecuciones antisemitas. Él y su familia ya habían sido testigos de este tipo de violencia antes de la inmigración y acabaron por sufrir otra vez, no sólo con las amenazas pero también con el asesinato de David durante la Semana Trágica, por haber sido estereotipado como “anarquista judío”.

De esos tres grupos de personajes salen las acciones de la historia y es a través de ellos que vamos a seguir para ejemplificar cómo se representan algunas formas de violencia a lo largo de la narración.

Comenzamos con el tema del racismo. En ese momento de formación de identidad nacional, los inmigrantes empezaron a ocupar puestos de trabajo en la economía que estaba expandiéndose. Esta ola migratoria influyó en el proceso de tensiones de la reivindicación nacional (cf. Bertoni, 2001). En el siguiente pasaje, el Enzo Bertotti italiano fue formalizar su situación migratoria en el país y sorprendió a dos personas que hablaban en el pasillo:

—Si yo fuera el Presidente, los echaba a todos del país.
 —Y yo, che. Ya no se sabe quién es quién en la Patria. (...)
 —¿Vio? Ellos llegaron con los gorriones y empezaron las huelgas.
 —Por algo los largaron de sus patrias. Santos no son... (...)
 —Pará, che, que ahí llega un tano... (Orgambide, 198: 39).

El nacionalismo, la patria, para los que hablaban en la cita excluye la figura del inmigrante, y demuestran algunos de los estereotipos relacionados a la alteridad, siendo esta escena clasificada como conteniendo un forma de sectarismo.

Otra forma de violencia que está presente en la obra es la de carácter institucional cuya representación de mayor fuerza radica en el extracto a seguir, en contra del gallego estibador que de a poco fue participando más activamente en las movilizaciones populares:

—¿No va a hablar? —pregunta el policía—. No sea gil, gallego. ¡Tenemos la prisa! Alguien lo batió. Vamos Londeiro, sabemos que usted es el contacto de Trejo en Buenos Aires... ¿Así que no lo vio?... ¡No me diga! ¿Pero quién te creés que sos hijo de puta?...¿Me conocés a mí?...Sí,

miráme bien la cara...¡Tomá!...¡Por hijo de puta, por tirabomba, guacho!...¿Vas a hablar ahora?...¿No?...¡Mirá que tu mujer no te va a conocer, Londeiro!

(...) Le dolían los huesos pero el dolor permanecía lejos de la cabeza, de pronto despejada y como vacía. Así que cerró los ojos e intentó dormir. No, no se podía levantar. Apoyó la cara en el piso, húmedo de orines y de agua. Se durmió. Alguien le pegó en la boca que empezó a sangrar. “Dormido, como dormido”, se ordenó Londeiro y pensó que no estaba tan mal, que podía pensar a pesar de todos. (...) Se despertó en un galpón, amarrado a un poste y con una soga al cuello. Le echaban agua y le gritaban que lo iban a matar (...).

(...) Los hombres ya no lo golpeaban. Los oía hablar y reír en un costado del galpón. Imaginó una mesa, los vasos, la botella de vino. (...) Se sabía solo, al menos por un rato. Intentó aflojar las ligaduras. Más cómodo, trató de desatar el nudo y lo consiguió. Trabajó con calma, como si estuviera en el puerto (Orgambide, 1984: 277-278).

Tenemos, en la cita arriba, expresa la fuerza represiva que estuvo presente en las manifestaciones de los trabajadores —que no están aisladas en ese período pero que se repiten a lo largo del siglo XX— y que se institucionalizó de otras maneras en los grupos nacionalistas de derecha (Finchelstein, 2012). El proceso de toma de conciencia y formación política de esos trabajadores fueron principalmente a través del contacto con las ideologías políticas traídas por los inmigrantes.

La persecución del núcleo judío, con violencia explícita en contra de este grupo religioso, está llena de recuerdos de la violencia sufrida en otras tierras, también está presente en las experiencias del autor —que es nieto de inmigrantes judíos:

HAGA PATRIA. MATE A UN JUDIO

pintaron los jóvenes en el muro. Después subieron al auto y dispararon varios tiros al aire.

Fue una extraña señal, que tal vez pareció años después o antes, cuando emergió la cola del cometa Harley desde las tinieblas del universo y la gente salió a la calle porque venía La fin del Mundo. (...) El señor Burtfichtz abrió la librería, vio la señal pero en verdad no se sorprendió. ¿Qué importaba un país u otro cuando la maldad corría más rápido que los meteoros y la cola del cometa Harley? (Orgambide, 1984: 173).

Estas formas de exhibición de la violencia cotidiana e institucional, que ocurren más de una vez, pueden ser considerados como un medio de denuncia y como un compromiso social del escritor, haciendo una referencia directa al último período dictadura. Sobre este tema, McEvoy señala que:

Si bien en su experiencia de exiliado Orgambide podría haber escrito la “novela del exilio,” este escritor opta por regresar a un pasado más remoto e intenta encontrar las respuestas ante el uso de la violencia como mecanismos cíclicos de represión utilizados en la Argentina (2010: 113).

La existencia de la violencia en sus diversas formas, no es única de la narrativa o única del tiempo vivido del escritor pero que, si, es un “patrón que se ha mantenido desde la creación de la nación” (Mcevoy, 2010: 115).

Con la creación de este sentimiento de nación, son creados también el sentido de pertenencia. Este sentido de construcción está presente en la obra, o sea, es un sentido de identidad fragmentada compuesta por la unión de varias características socio-culturales, como el cuestionado por David Burtfichtz sobre su hija:

La locura del mundo (...) la que nos dejó sin patria, esa locura que envilece al pensamiento, oh, Dios, el orgullo y la maldición de nuestra raza. (...) Mi Liuba quiere ser esto o aquello: artista o católica o argentina ¿Quién soy yo para llamarla renegada? Lo sé, lo sé: no debemos a nuestras tradiciones y no las vamos a abandonar. ¿Pero acaso ella es culpable de esa locura de siglos que nos condena y no humilla y nos envilece (...)? (Orgambide, 1984: 129).

A partir de este extracto, se abre otra posibilidad de la discusión de la relación entre la memoria y la construcción de la identidad nacional de significados:

Es dentro de un ambiente de fragmentación social y política que los autores latinoamericanos crean un espacio intelectual que les permite reconceptualizar tanto la identidad nacional como el concepto de nación busca de las formas de representación de la sociedad ausente, distante (Mcevoy, 2010: 94).

Esta reconceptualización de esta identidad y el concepto de nación demuestra que es un proceso de construcción permanente y que las identidades sociales no son innatos (Hall, 2011). McEvoy afirma que “la recuperación de la memoria —a través de la literatura— permite el trazo genealógico de algunas de las costumbres y tradiciones que se construyen en los márgenes de la nación” (Mcevoy, 2010: 104) como el tango y la milonga que después se convirtieron en patrimonio cultural, y cuyas representaciones están presentes en la novela de Orgambide.

Al reflexionar sobre su producción, Orgambide se pregunta:

¿qué buscamos cuando contamos la Historia? Creo que buscamos, entre otras cosas, el sentido mismo de nuestra historia personal, hecha no solo con los acontecimientos que vivimos, sino con la memoria de nuestros mayores; es decir: contamos y nos contamos lo que fue, lo que fuimos en un país, una comunidad en donde tenemos un lugar que llamamos patria (Orgambide, 1996: 14).

A través del discurso de ficción y memorialista, Orgambide busca la (re)construcción, la (re)afirmación de (su) identidad, con la sensación de que él escribe sobre la necesidad de explicar un conjunto de experiencias sociales a través de la narración de ficción, o de la literatura que “no seu gesto sempre renovado de indagar o passado e questionar o presente em favor do futuro, continua a trabalhar pela configuração de uma memória crítica do acontecido” (Olmos, 2012: 134).

El momento de la publicación de la trilogía Orgambide es lo de la apertura política, lo del retorno del exilio, con eso se puede pensar que se trata del procesamiento de la experiencia social de la violencia y de la búsqueda de un sentido que hace con que se rompa el silencio. O sea que “a literatura pós-ditatorial latino-americana se encarrega da necessidade não só de elaborar o passado, mas também de definir sua posição no novo presente instaurado pelos regimes militares” (Avelar, 2003: 237).

Es, por lo tanto, a través del habla de sus personajes que Orgambide expresa su lenguaje, transmite su experiencia y también múltiples marcos de tiempo, siempre tratando de reorganizar su ficción a través de la memoria vivida. Es un texto que trata de hacer una lectura de la experiencia histórica de la Argentina como una forma de pertenencia, de ponerse al día con la patria, con su acento y, entonces, para: “hacer más soportable el desarraigo” (Orgambide, 1999: 157).

Bibliografía

- Avelar, I. (2003). *Alegorias da derrota. A ficção pós-ditatorial e o trabalho de luto na América Latina*, Belo Horizonte, Editora UFMG.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas, la construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Finchelstein, F. (2012). *La argentina fascista: los orígenes ideológicos de la ditadura*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Hall, S. (2011). *A Identidade cultural na pós-modernidade*, Rio de Janeiro, DP&A.
- Mcevoy, G. (2010). “La reconfiguración de las identidades culturales y políticas en la nación argentina en Pedro Orgambide”, en: *A Contra corriente, una revista de historia social y literatura de América Latina*, vol. 8, n.º 1, fall (abril-junho), pp. 94-119. Disponível em: www.ncsu.edu/acontracorriente/fall.../McEvoy.pdf. Acesso em 10 de jun. de 2015.
- Olmos, A. C (2012). “Narrar na pós-ditadura (ou do potencial crítico das formas estéticas)”, en: Seligmann-Silva, M. et al. (Org.) *Escritas da violência, representação da violência na história e na cultura contemporâneas da América Latina*, vol 2, Rio de Janeiro, 7 Letras, pp. 133-142.
- Orgambide, P. (1999). “Aprendimos a ser extranjeros”, en: Boccanera, J. *Tierra que anda, los escritores en el exilio*, Rosario, Ameghino Editora, pp. 157.
- Orgambide, P. (1996). *Ser Argentino*, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- Orgambide, P. (1984). *Hacer la América*, Buenos Aires, Bruguera.

Traducciones castellanas de Séneca en el siglo XV. A propósito de *Floresta de Philosophos*

Alicia Esther Ramadori

Centro de Estudios Medievales y Literatura Comparada - Departamento de Humanidades -

Universidad Nacional del Sur

alicia.ramadori@uns.edu.ar

La literatura de sentencias en la Edad Media castellana surge íntimamente asociada al proceso de traducción desde sus inicios. En un trabajo anterior establecí las relaciones genéticas entre traducción y creación literaria centrándome en dos momentos de la producción de textos sentenciosos: la literatura sapiencial del siglo XIII que procede de originales árabes y las versiones poéticas castellanas de los *Disticha Catonis* realizadas en el siglo XIV en cuaderna vía, esquema métrico propio del mester de clerecía. A través de estos hitos se puso en evidencia las características de la traducción medieval, que comparte prácticas inherentes a la composición literaria, tales como la glosa o comentario de los textos, la existencia de diferentes manuscritos, la falta de distinción entre autor y traductor, a lo que se suma el común desconocimiento del original concreto utilizado y la incertidumbre acerca de los testimonios conservados. En la Edad Media no se buscaba una traslación fiel al texto fuente, sino que se le otorgaba una nueva significación de acuerdo a los valores culturales del contexto actual de recepción, a través de estrategias retóricas y exegéticas propias de la literatura medieval. En consecuencia, importaba más el texto resultado de la traducción que el original traducido; se privilegiaba el sentido antes que la letra. Así pues, la fidelidad se sustituye por la interpretación, la movilidad y la adaptación del texto. (Ramadori, 2015).

En el siglo XV se conservan estos usos y modos en la producción de los textos sentenciosos, pero también se introducen nuevos métodos que responden a concepciones del incipiente Humanismo castellano, influenciado a su vez por los humanistas italianos¹ (Cortijo Ocaña, 2008; Fernández Gallardo, 2008; Jiménez Calvente, 2008). En este contexto, notamos que los paradigmas compositivos de la literatura de sentencias del siglo XV se basan en los procedimientos de la suma y la compilación de traducciones principalmente de textos latinos (Haro Cortés, 2003: 145-146). Caso representativo es *Floresta de Philosophos*², en la que se observan dos notas distintivas: las sentencias compiladas provienen de traducciones castellanas preexistentes y se registra la identificación de las fuentes originales. Es decir, las citas se enlistan bajo los nombres de los autores clásicos –aunque no se extraen

¹ Una aproximación a estos aspectos también propuse al estudiar las relaciones intertextuales entre el poema doctrinal del Marqués de Santillana, *Bias contra Fortuna*, y la versión castellana del *De vita et moribus philosophorum* de Walter Burley (Ramadori, 2016). Estos trabajos se inscriben en la investigación del PGI que dirijo, “Didactismo en la literatura española medieval: Colecciones de sentencias y Refraneros castellanos del siglo XV”, acreditado en el Programa de Incentivos y subsidiado por la Universidad Nacional del Sur.

² *Floresta de Philosophos* se conserva en un único manuscrito de la Biblioteca Nacional de Madrid, Ms. 4515, que es posible consultar en la Biblioteca Digital Hispánica de la BNE. También contamos con una edición moderna, Foulché-Delbos (1904).

directamente de sus textos- y se silencia la labor intermediaria de los traductores. Es evidente que esto responde a la visión medieval de los conceptos de “autoridad” y “autor”, substancialmente distinta a la actual. La cultura medieval se sustenta en la noción de autoridad que aparece indisociable a la figura del autor y pertenece a los dominios bíblico, patrístico y de la antigüedad clásica. Además, debemos tener presente que en la España medieval, los autores clásicos fueron también difundidos a través de la mediación árabe. Circunscribiéndose a los florilegios, M. Jiménez de San Cristóbal (2014: 538) distingue entre la idea de autoridad sobre la que nace y se construye este género, y la de autor que identifica con el compilador. Respecto de *Floresta* la describe como un florilegio en los siguientes términos:

La *Floresta de philosophos* es un florilegio castellano del siglo XV en el que se reúnen extractos de *auctoritates* clásicas en un sentido amplio (Platón, Jenofonte, Luciano, Diógenes Laercio, Cicerón, Salustio, Lucano, Séneca, Quinto Curcio) y medievales (Boecio y San Bernardo) junto con otras colecciones sapienciales existentes, como por ejemplo los *Proverbios llamados vicios y virtudes*, y otras en las que se incluyen *excerpta* de textos de la tradición oriental (la *Poridat de las poridades* y el *Bocados de oro*), de la tradición hispánica (como el *Poema de Fernán González*) y del humanismo italiano (y así textos originales de Leonardo Bruni o Giannozzo Manetti). (Jiménez de San Cristobal, 2014: 538-539).

Para completar la lista de fuentes, debemos agregar el *Libro del Tesoro* de Brunetto Latini a los nombres medievales, y el *Libro de los buenos proverbios* y las *Flores de filosofía* a los textos de la tradición oriental (Haro Cortés, 2003: 154-178). Como han señalado los críticos, *Floresta* muestra la transición de los procedimientos compilatorios de la literatura de sentencias en el paso de la Edad Media al Renacimiento: así presenta un nuevo modo de citación de las fuentes clásicas, conocidas a través de versiones traducidas, mientras que mantiene la tradición hispánica a menudo no declarada explícitamente. (Pérez Rosado, 1995; Jiménez de San Cristóbal, 2014).

Entre las *auctoritates* clásicas mencionadas en *Floresta* se destaca Séneca por el elevado número de sentencias que se le atribuye. Esta recurrencia del filósofo latino en la compilación se corresponde con su constante presencia y amplia difusión durante toda la Edad Media. Hablar de la recepción de Séneca en la España medieval hace insoslayable la referencia al clásico libro de Karl A. Blüher (1983 [1969]). Para este destacado estudioso, las colecciones de sentencias como otros géneros de la literatura político-moral, en la que se entrecruzan corrientes árabe-orientales y latino-europeas, constituyen el espacio espiritual en el que se inician los contactos con las obras de Séneca a partir del siglo XIII. En el reinado de Sancho IV se realiza la primera traducción de un texto de Séneca: la traslación anónima de *De ira* constituye la primera realizada en lengua romance de una obra auténtica. Se puede suponer con cierta probabilidad que el original latino tiene su último origen en un códice descubierto por Roger Bacon en París hacia 1266. A fines del siglo XIII, se conocen otros textos de Séneca: las *Epistulae ad Lucilium*, *De clementia*, *De beneficiis*, *Naturales Quaestiones*. Sin embargo, más notable es la difusión de obras apócrifas que alcanzan una mayor divulgación que las auténticas. Un primer grupo, constituido a partir de fuentes senequistas más añadiduras, debe incluir los títulos de *Formula vitae honesta* (cuya redacción ha sido atribuida a Martín de Braga), *De remediis fortuitorum*, *Liber de moribus* y los *Proverbia Senecae*. Esta última colección alfabética de aforismos tiene como base obras de Publilio Siro³ (siglo I AC) que, al perder la parte final durante su difusión, fue completada con sentencias de Séneca y proverbios de distinto origen. Otro grupo está integrado por florilegios de dichos de Séneca,

³ He tenido conocimiento de una edición de la compilación de Publilio Siro, acompañada con una traducción inglesa, en J. Wight Duff y Arnold M. Duff (eds.), *Minor Latin Poets*, London-Cambridge, William Heinemann Ltd- Harvard University Press, 1934, pp. 3-111.

como *De copia verborum* (extractos de la *Formula vitae honestae* y de las *Epistulae*), *De paupertate y De sapientiae* (recortes de las *Epistulae*), *De legalibus institutis* (que contiene pasajes de varias obras espurias). A estos se añadieron las *Declamaciones* que en realidad, son excerpta de las *Controversias* del padre de Séneca. Blüher destaca que la amplia propagación de estas colecciones apócrifas no contribuyó al conocimiento de la doctrina estoica, sino que sirvió para formar la imagen medieval de Séneca como autor de sentencias y aforismos. (Blüher, 1983: 57-75).

El siglo XV constituye un momento de gran revitalización de las obras de Séneca, cuya producción fue muy leída y de fácil acceso no sólo en sus originales latinos sino fundamentalmente a través de numerosas traducciones. Al igual que en el siglo XIII, los centros culturales de la Corte fueron decisivos para esta divulgación: las traducciones castellanas aparecieron tanto en la Corte del rey Juan II como en el entorno literario del Marqués de Santillana. Blüher observa en los catálogos conservados de las bibliotecas medievales testimonios de este proceso. En primer lugar, menciona la biblioteca de los Papas de Aviñón que presentaba entonces el más variado acopio de manuscritos en la Edad Media. Parte de esta biblioteca fue trasladada a España en 1407 al volver exiliado Benedicto XIII, el español Pedro de Luna. Un catálogo de la biblioteca de Peñíscola registra 24 códices de Séneca que, tras la muerte de Pedro de Luna (1423), se distribuyeron en varias bibliotecas españolas, entre ellas, la de Juan II y la del Marqués de Santillana (Blüher, 1983: 119-126; Schiff, 1905: 102-131). Precisamente, vinculados a estos círculos letrados congregados por Juan II y el Marqués de Santillana, trabajaron los dos principales traductores de Séneca en el siglo XV: Pero Díaz de Toledo (1410-1466) y Alonso de Cartagena (1384-1456). Ambos comparten condiciones particulares que contribuyeron al destacado papel que desempeñaron en el mundo político y cultural de la Castilla del siglo XV. Si bien el primero era un jurista titulado en leyes civiles y eclesiásticas y el segundo pertenecía a la jerarquía de la Iglesia, los dos provenían de familias de judíos conversos que mantuvieron estrechas relaciones con la corona, las que les permitieron ejercer cargos públicos y funciones diplomáticas importantes. Sus cualidades morales e intelectuales posibilitaron que sus servicios fueran requeridos no sólo por el rey Juan II sino también por la alta nobleza, cumpliendo un rol regente en el desarrollo cultural de su época, en el que su labor como traductores fue un basamento fundamental. (Herrero Prado, 1998; Gómez Redondo, 2002).

El reconocimiento social de Pero Díaz de Toledo estuvo asociado a su traducción y glosa de los *Proverbia Senecae*, realizada por encargo del rey Juan II para la instrucción del príncipe Enrique. Su reputación se vio fortalecida por los comentarios a los *Proverbios* del Marqués de Santillana, también requeridos por el monarca para el mismo fin. La extendida popularidad de estas obras se corrobora por la numerosa cantidad de testimonios que se han conservado de ellos⁴, a diferencia de otras producciones suyas que se difundieron en un más limitado círculo cortesano, como su traducción del *Fedón*, el diálogo platónico trasladado al castellano a partir de una versión latina. N. Round (1993: 97-110) advierte una preferencia por la traducción y la glosa frente a la composición original. En este sentido, lo considera representativo de los modos medievales ya mencionados, que procuran prioritariamente transmitir un texto entendible y subordinado a la formación moral, expresado en una prosa con cierta llaneza de estilo. Díaz de Toledo no duda de la autenticidad de los *Proverbia Senecae* que, como ya mencionamos, es una compilación apócrifa basada en las sentencias latinas de Publilio Siro que en su difusión va añadiendo material de distinta procedencia. Por el contrario, el traductor castellano valora su contenido ético y “trata de compaginar la mayor parte de las sentencias con la doctrina moral cristiana mediante un comentario prolijo y circunstanciado” (Blüher, 1983: 148), contribuyendo así a

⁴ En la Biblioteca Digital Hispánica de la BNE, se pueden consultar el MSS/9964 que lleva por título “Introducción a los Proverbios de Séneca por el doctor Pero Díaz [de Toldo]” y también las ediciones de Sevilla, 1495 y Zaragoza, 1491. Hay ediciones modernas: Barbara Ann Riss, *Pero Dias de Toledo's "Proverbios de Séneca". An Annotated Edition of the MSS. S-ii-10 of the Escorial Library*, Berkeley, Univ. of California, 1979. José Luis Herrero Prado, *Edición y estudio de la vida y obra de Pero Díaz de Toledo, señor de Olmedilla*, Madrid, UNED, 1991, 2 vols.

fomentar la figura de Séneca como autor de aforismos. Pero además, las glosas a las sentencias traducidas no sólo aseguran la adaptación moral cristiana de un saber proverbial de raíces clásicas, sino que reviste con resonancias políticas la preocupación del rey por acercar esta sabiduría a sus súbditos, en tanto procura situar al monarca en el centro de una corte letrada que busca la pacífica convivencia del reino, particularmente necesaria en momentos tan convulsionados (Gómez Redondo, 2002: 2551-2553).

En el espacio cultural del siglo XV, Alonso de Cartagena, obispo de Burgos, fue sin duda, una de las figuras más representativas y consagradas de la época; incluso, su prestigio trascendió las fronteras españolas para alcanzar el reconocimiento de humanistas italianos de la talla de Leonardo Bruni y Pier Candido Decembrio. Las traducciones al castellano de Alonso de Cartagena fueron hechas directamente de los originales latinos de las obras de Séneca. La amplia repercusión que tuvieron en toda España se evidencia en el elevado número de códices conservados, unos cuarenta manuscritos, a los que se suman las cinco ediciones que se imprimieron entre 1491 y 1551 con el título *Cinco libros de Séneca*⁵ (Morrás, 2001; Alvar y Lucía Megías, 2002: 93-157). Según establece Blüher (1983: 135-141), el primer texto que tradujo fue la compilación de Luca Mannelli, *Tabulatio et Expositio Senecae*, después de la cual, vertió al castellano escritos auténticos, como *De providentia*, *De clementia* o *De vita beata*. Pero también tradujo una serie de apócrifos que la tradición medieval adjudicaba a Séneca. La lista de traducciones, en un probable orden cronológico, es la siguiente:

Título del original latino	Título de la traducción
<i>Tabulatio et Expositio Senecae</i> (Luca Manelli)	<i>Copilación de algunos dichos de Séneca</i>
<i>Tabulatio et Expositio Senecae</i> (extracto)	<i>Título de la Amistanza o Del amigo</i>
<i>De providentia</i>	<i>Libro de la providencia de Dios</i>
<i>De clementia</i>	<i>Libro de la clemencia</i>
<i>De constantia sapientis</i>	<i>Libro segundo de Seneca de la providencia o Libro de la providencia divinal</i>
<i>Epistola ad Lucilium</i> 88	<i>Libro de las siete artes liberales</i>
<i>De vita beata + De otio</i>	<i>Libro de la vida bienaventurada</i>
<i>De remediis fortuitorum</i> (apócrifo)	<i>Libro contra las adversidades de la fortuna</i>
<i>Formula vitae honestae</i> (Martín de Braga)	<i>Libro de las cuatro virtudes</i>
<i>De legalibus institutis</i> (apócrifo)	<i>Libro de amonestamientos y doctrinas</i>
<i>Declamationes</i> (padre de Séneca)	<i>Libro de las declamaciones</i>
<i>Epitome rei militaris</i> (Flavio Vegecio)	<i>Dichos de Séneca en el fecho de la caballería</i> (autoría dudosa)

Estas traducciones de Alonso de Cartagena se emplearon para la compilación de sentencias de Séneca en *Floresta de Philosophos*. En esta colección, se presentan selecciones de expresiones proverbiales que se ordenan bajo el título de la obra traducida, en algunos casos con indicación de capítulos. Las seis secciones iniciales toman su materia de escritos auténticos de Séneca, como se indica en los epígrafes: “Comyençan algunos dichos de Seneca que el escrivio en el libro que fizo llamado vita beata” (sent. 1-106). “Aquí comiençan algunos dichos de Seneca de su primero libro llamado de la providencia” (sent. 107-153). “Aquí comiençan algunos dichos de Seneca del su segundo libro de la providencia” (sent. 154-175). “Aquí comiençan algunos dichos de Seneca del primero libro de la

⁵ También en este caso, la Biblioteca Digital Hispánica de la BNE nos ofrece versiones digitalizadas de los manuscritos y ediciones de Alonso de Cartagena. He tenido la oportunidad de consultar la edición de *Título de la Amistança* de Georgina Olivetto (2011), que se acompaña con un completo estudio de la traducción de Cartagena y la colección de Luca Mannelli, así como incluye la descripción minuciosa de los testimonios conservados de Alonso de Cartagena.

clemencia” (sent. 176-269). “Aquí comienzan algunos dichos de Seneca del segundo libro de la clemencia” (sent. 270-279). “Aquí comienzan algunos dichos de Seneca del su libro de natura” (sent.280-293). Este último corresponde a la traducción del *De septem artibus liberalibus* o *Epistula 88*, que vuelve a retomarse en otra sección posterior: “Dichos de Seneca, de artes liberales” (sent. 1434-1471). A continuación de ésta, se incluye un fragmento titulado “El libro de los enxemplos de Seneca” (sent. 1472-1603) que se basa en la colección apócrifa *De legalibus institutis*, traducido como *Libro de los amonestamientos y doctrinas*. Esta traducción vuelve a reproducirse hacia el final bajo el título “Sentencias de diversos autores (sent. 3064-3227) que fueron añadidas por otra mano. (Blüher, 1983: 167-168).

Alonso de Cartagena acompañaba sus traducciones con extensas glosas marginales que explicaban el texto latino y lo interpretaban desde una perspectiva esencialmente teológica. También solía incluir introducciones en las que explicitaba intenciones y principios directrices de sus traslaciones, que responden a los usos y prácticas medievales de privilegiar el sentido y su comprensión por parte del receptor actual, antes que buscar la fidelidad y el estilo del original. Así mantiene unos modos de traducir, confirmados con la autoridad de san Jerónimo, con los que pretende cumplir los encargos de Juan II, como reconoce en el prólogo al libro primero *De providencia*:

... El qual torne en lenguaje por vuestro mandado lo menos mal que yo pude, ssiguiendo el seso mas que las palabras, non por cierto que pasase la dulçura del su fablar en nuestro rromança, ca yo non lo sopiera fazer, mas que esta traslacion vos sirva de tanto que lo que Seneca quiso con gran eloquencia dezir, lo falladles en nuestra lengua llanamente en efecto traspuesto. E aunque el tratado estaba todo continuo syn alguna partiçion, partilo en capitulos, porque mejor e mas cierto podades fallar lo que notar vos ploguiere. El por quanto en algunos logares estaba obscuro, por tañer estorias antiguas que non son cognosçidas a todos, señalelo en las margenes, tocandolo brevemente quanto basta a la declaracion de la letra. E asi mesmo, donde senti —perdoneme Seneca— alguna conclusion que contradixese a los sanctos doctores, contradixela luego porque non le dexamos con ella pasar e el que lo leyese non fuese engañado; ca en tanto es de dar favor a las escripturas de los gentiles en quanto de la catolica verdad non desvian. (Santoyo, 2009: 346-347).

Alonso de Cartagena asume la tradición medieval de la traducción que pretende acercar el texto al lector contemporáneo y, sobre todo, adaptarlo a la doctrina cristiana pero también, orientar ideológicamente en la formación política y moral de los nuevos grupos dirigentes. En este sentido, se ubica frente a la concepción humanista de la traducción que defiende Leonardo Bruni, al postular la fidelidad al texto original y la conservación del estilo del autor traducido como principios básicos, pues considera que su esencia consiste en trasladar correctamente a una lengua lo que se ha escrito en otra. Para ello son requisitos indispensables un conocimiento profundo y minucioso de la lengua original, así como el total dominio de la lengua a la que se traduce. La polémica que Alonso de Cartagena sostuvo con los humanistas italianos fue durante mucho tiempo interpretada negativamente por los críticos que presuponian la postura humanista como la correcta, al identificarse con el principio de la fidelidad al original. Tal es el caso de Blüher quien, sin embargo, valora la calidad del estilo de las traducciones de Alonso de Cartagena en comparación con la prosa de su época y su extraordinario aporte a la propagación de las obras de Séneca. La actitud descalificadora hacia las traducciones medievales saca de contexto el fenómeno e impide su apreciación de acuerdo a los códigos culturales que le corresponden. No permite ver las estrechas relaciones que hay entre la creación literaria y las prácticas de la traducción, propias de la intertextualidad inherente a la cultura medieval, que se erige sobre las

variaciones de un modelo fundamental: en este caso, las obras de Séneca, las traducciones de Alonso de Cartagena, las sentencias compiladas en *Floresta de Philosophos*.

Fuentes

Foulché-Delbosc, R. (Ed.) (1904). “Floresta de Philosophos”, en: *Revue Hispanique*, Vol.XI, pp.5-154.

Olivetto, G. (Ed.) (2011). *Título de la Amistaça. Traducción de Alonso de Cartagena sobre la “Tabulatio et Expositio Senecae” de Luca Mannelli*, San Millán de la Cogolla, Cilengua.

Bibliografía

Alvar, C. y Lucía Megías, J. M. (2002). *Diccionario filológico de literatura medieval española. Textos y transmisión*, Madrid, Editorial Castalia, NBEC.

Blüher, K. A. (1983 [1969]). *Séneca en España*. Investigaciones sobre la recepción de Séneca en España desde el siglo XIII hasta el siglo XVII, Trad. J.Conde, Madrid, Gredos.

Cortijo Ocaña, A. y Jiménez Calvente, T. (2008). “Humanismo español latino: Breve nota introductoria”, en: *La Coronica*, vol.37, n.º 1, pp. 5-25.

Fernández Gallardo, L. (2008). “Alonso de Cartagena y el humanismo”, en: *La Coronica*, vol. 37, n.º 1, pp. 175-215.

Gómez Redondo, F. (2002). *Historia de la prosa medieval castellana*, III. Los orígenes del humanismo. El marco cultural de Enrique III y Juan II, Madrid, Cátedra.

Haro Cortés, M. (2003). *Literatura de castigos en la Edad Media: libros y colecciones de sentencias*, Madrid, Ediciones del Laberinto.

Herrero Prado, J. L. (1998). “Pero Díaz de Toledo, señor de Olmedilla”, en: *Revista de Literatura Medieval*, vol. X, pp. 101-115.

Jiménez Calvente, T. (2008). “Los humanistas y sus herramientas filológicas: De polianteas, florilegios y otros útiles similares”, en: *La Coronica*, vol. 37, n.º 1, pp. 217-244.

Jiménez de San Cristóbal, M. (2014). “Auctor et auctoritates en la *Floresta de Philosophos*”, en: D’Angelo, E. y Ziolkowski, J. (Eds.). *Auctor et auctoritates in Latinis Medii Aevi Litteris / Author and Authorship in Medieval Latin Literature*, Firenze, Sismel Edizione del Galluzzo, pp. 537-553.

Morrás, M. (2001). “Lectura y difusión de los *Libros de Séneca* (A propósito de un testimonio desconocido)”, en: *Revista de Filología Española*, Vol. LXXXI, pp. 137-163.

Pérez Rosado, M. (1995). “Una sección de la *Floresta de Philosophos*”, en: *La Coronica*, Vol. 24, n.º 1, pp. 153-172.

Ramadori, A. (2015). “Literatura de sentencias y traducción en la Edad Media castellana”, en: Marrón, G. (Ed.). *El investigador ante el imperativo de la traducción. Volúmenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades*, Vol. 20, Bahía Blanca, Hemisferio Derecho, pp. 37-44.

Ramadori, A. (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*, Anexo Digital —Sección I—, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, pp. 159-167.

Round, N. (Ed.) (1993). “Life and Writings”, en: *Libro llamado Fedron. Plato’s Phaedo translated by Pero Diaz de Toledo* (MS Madrid, Bibl.Nac. Vitr 17, 4), London, Tamesis, pp. 97-111.

Santoyo, J. C. (2009). “El siglo XV: Un mar de traducciones. De Marqués a Marqués. De Villena a Santillana”, en: *La traducción medieval en la Península Ibérica (siglos III-XV)*, Universidad León, Instituto de Estudios Medievales, Área de Publicaciones, pp. 319-399.

Schiff, M. (1905). *La bibliothèque du Marquis de Santillane*, Paris, Librairie Emile Bouillon editeur.

Bioarte: estética de una militancia ecológica extrema

Aldana Tellechea

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral

aldana.tellechea@gmail.com

El presente trabajo pretende analizar el bioarte como un discurso reciente de las artes que, emergiendo para plantear una alternativa a la comunicación antropocéntrica establecida entre la humanidad y la naturaleza, podría considerársele como una nueva forma de militancia ecologista. Con modos extremos de producción, este arte evita una mirada de dominación del medio para configurarse a través de ejercicios estéticos interdisciplinarios que plantean nuevos compromisos éticos y políticos: visibilizar las prácticas científicas que se realizan sobre organismos vivos en los laboratorios, y eliminar las asimetrías de poder en la relación humanidad-naturaleza.

Para plantear este discurso como una estética de militancia ecológica, se analizará el proyecto *May the horse live in me* (2011) de *Art Orienté Objet (AOO)* para luego proponer cuáles son las características formales que, al compartirlas con proyectos regionales de bioarte, permiten nuevos debates éticos y epistemológicos en el campo de estudio de las artes.

Por lo tanto, los interrogantes que se intentarán responder serán cuatro. Por un lado, dadas las características formales de la obra, ¿qué propiedades permiten interpretar los roles de ambos artistas ya no como “creadores”, sino como “programadores”? Por otra parte, frente al evidente cambio de paradigma que las artes atraviesan últimamente, ¿cuál es la estrategia de impacto que *AOO* pone en funcionamiento para conducir al público hacia una reflexión? ¿Qué lograron poner en evidencia ante el conocimiento general del público? ¿Cuál es la característica que, funcionando como denominador común de obras de artistas contemporáneos latinoamericanos —como Eduardo Kac o Joaquín Fargas—, aporta a nuevos debates éticos y epistémicos dentro del campo de investigación en artes?

El cuerpo como soporte, el artista como programador

Es innegable que, hace décadas, estamos asistiendo a un cambio cultural y de paradigma. En lo que respecta al campo de las artes visuales, Graciela Speranza deposita en Marcel Duchamp el inicio de un giro conceptual que inevitablemente sigue afectando al modo en el que las prácticas artísticas son concebidas por los artistas e interpretadas por el público. El bioarte es una consecuencia más de estos cambios iniciados desde Duchamp: si nos detenemos en la obra a analizarse aquí, algunos de los aspectos donde pueden visualizarse las consecuencias del impacto de Duchamp es en la evaporación de los soportes tradicionales, el trabajo a partir de objetos ya dados, y la mixtura de medios y lenguajes. Así como están presentes en los *readymade*, estos rasgos también pueden encontrarse en *May the horse*

live in me: por un lado, el soporte que involucra buena parte de la obra es el cuerpo mismo de Marion Laval-Jeantet (integrante del dúo); por otro lado, el desarrollo de la obra se logró no a partir de la manipulación de materiales brutos, sino interviniendo material ya dado (que, no siendo un dato menor, se trata de materia viva); y por último, la obra en sí está conformada por diversos lenguajes. En este último aspecto, el proyecto contó la colaboración de científicos y médicos que trabajaron conjuntamente con Benoît Mangin (segundo integrante del dúo), y además se destacó por concluirse con un lenguaje performático propio de las artes escénicas para, luego sí, difundirse en la red gracias al manejo de lenguajes audiovisuales que permitieron la grabación de dicha actuación realizada en Galería *Kapelica*.

Ahora bien, ¿por qué el bioarte resulta ser una consecuencia más de este “efecto Duchamp”, así denominado por Speranza? los cambios iniciados a partir de sus obras fueron adquiriendo, en las últimas décadas, cada vez más novedosas y variadas formas. Tal como Walter Benjamin sentenció en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, el impacto de los nuevos medios de reproducción afectó inevitablemente el aura que envolvía a las obras de arte no sólo como piezas únicas, sino como objetos de mercado y consumo. Nicolás Bourriaud, en su ensayo *Postproducción*, resalta el gran número de artistas que, a partir de los 90, comienzan a involucrarse en prácticas artísticas que necesariamente “interpretan, reproducen, reexponen o utilizan obras realizadas por otros o productos culturales disponibles” (Bourriaud, 2007: 7). De esta manera, dado que los materiales a trabajar ya no son material en bruto como sería el lienzo o la arcilla, sino que son objetos dados y en circulación, el mercado cultural se vuelve una gigantesca estantería de materiales que el artista puede manipular.

En este manejo de objetos circundantes, los escasos vestigios románticos de la figura del artista como creador de su obra (entendiéndose por creador aquel que produce partiendo de la nada), terminan de desaparecer. Lo mismo sucede con el concepto de originalidad: dado que las producciones se configuran como un *patchwork* de piezas ya dadas, el artista ya no es entendido como un creador que compone, sino como un programador que manipula. “La pregunta artística ya no es: “¿qué es lo nuevo que se puede hacer?”, sino más bien: “¿qué se puede hacer con?” (Bourriaud, 2007: 13). Así como el contexto mismo se vuelve matriz de trabajo y su metodología de producción consiste en apropiarse de información circundante y modificarla, esto ha culminado en la expansión de las artes hacia fuera de sus campos específicos. El artista ya no sólo no trabaja con materias primas, sino que tampoco trabaja en solitario. Dos de los campos con los que se ha comenzado a articular últimamente son el telemático y el biotecnológico. El bioarte, entendido como aquellas prácticas artísticas donde se trabaja con la biotecnología tanto como asunto o como medio de producción, es uno de los nuevos discursos resultantes de estos desplazamientos hacia otros campos. Del mismo modo que Bourriaud describe al DJ como un “programador” que se apodera de información para modificarla, el bioartista también lo hace, con una salvedad que no resulta dato menor: aquello que manipula no son objetos inanimados, sino materia viva.

Siguiendo este mismo razonamiento, en “Arte vivo”, Vilém Flusser sostiene que existen dos tipos de creatividad: la “variacional”, que consiste en crear nuevas formas variando la información disponible, y la “trascendente”, que produce a partir de la introducción de elementos extraños o “ruidos” en matrices dadas. Eduardo Kac, artista pionero del bioarte, luego de las críticas recibidas tras el nacimiento de *Alba* —la coneja flúo nacida a partir de la aplicación en su embrión de la Proteína Verde Fluorescente de la medusa *Aequorea Victoria*—, argumentó su modificación genética sosteniendo que el humano es partícipe de cambios genéticos en animales desde tiempos remotos, como lo es la crianza de perros de raza. Sin embargo, esta práctica sólo podría catalogarse como “creatividad variacional”: del total de genes disponibles en dos canes, se obtiene un nuevo modelo mediante cruza

en varias generaciones. El bioarte traspasa esa barrera para ir más lejos: su modo de producción es “trascendente” porque trabaja a partir de la introducción de elementos externos en organismos vivos. Así, “el artista literalmente se convierte en un programador genético que es capaz de crear formas de vida al escribirlas o al alterar ese código” (Kac, 1998: s/d).

Ahora bien, ¿cuáles son las características formales de *May the horse live in me* que permiten interpretar los roles de ambos artistas como “programadores” también? En la performance de 90 minutos que se llevó a cabo en la capital de Eslovenia, Liubliana, el público primero pudo apreciar la última dosis de inmunoglobulinas equinas que Marion Laval-Jeantet recibió en su cuerpo para luego llevarse a cabo un acto de comunicación entre ella, quien vestía unas prótesis de pezuñas en sus piernas, y el animal donante de anticuerpos. Seguidamente, el público pudo acercarse a observar las muestras de sangre híbrida que, tras ser extraídas del cuerpo de Marion, se coagularon. Lo interesante de esta transfusión sanguínea es que no fue completa. Hubo una previa selección de sus componentes: mientras se excluyeron los eritrocitos más citotóxicos y macrófagos, aquel componente que dejaron fue la inmunoglobulina, ya que se encarga de transferir información a todos los órganos del cuerpo. Otra particularidad de esta obra es que las transfusiones realizadas fueron cuidadosamente dosificadas para evitar una posible intoxicación. De este modo, podría afirmarse que AOO realizó un prolijo trabajo de programación, ya que como resultado de una práctica de “creatividad trascendente”, la obra se basó en la introducción de material genético equino —“ruidos”— en una materia ya informada, la cual resultó ser el cuerpo de la artista como principal soporte de la obra.

Cambios en la estrategia de impacto: De la representación a la presentación

A pesar de los crecientes problemas epistemológicos que la ciencia moderna enfrenta con su pretendida objetividad, el aumento de la responsabilidad política que los técnicos deben enfrentar ante la amenaza de una inminente tecnocracia, y la sensación de exilio experimentada por los artistas, en una conferencia en la *Maison de la Culture* a principios de 1982, Vilém Flusser se mantenía optimista y esbozaba una utopía. Frente al agotamiento del paradigma moderno, esta utopía consistía en sintetizar la ciencia y el arte bajo el signo de la política. ¿Cómo? logrando una superación de la técnica moderna a partir de una ciencia informada por el arte y un arte informado por la ciencia. En otras palabras, Flusser planteaba la posibilidad de un conocimiento ya no objetivo ni subjetivo, sino intersubjetivo en el que ambos campos se concretizaran políticamente para que en un futuro las facultades de arte se articularan con laboratorios y viceversa.

Curiosamente, seis años después, Flusser afirmaba en “Arte vivo” el resurgimiento de un modo de entender el arte que, antiguamente, los latinos denominaban *ars vivendi*. Este planteo surgió a raíz de cómo las dos recientes revoluciones —la telemática y la biotecnológica— influenciaron todos los campos de conocimiento, y más específicamente, el artístico. El descubrimiento de la información genética como un material potencialmente manipulable revolucionó el vínculo arte-ciencia al punto que ambos, últimamente y con el bioarte como manifestación principal, comenzaron a trabajar conjuntamente. Mientras su utopía parecía volverse realidad, Flusser preguntó: “¿Cómo, después de tal descubrimiento, seguir haciendo obras de arte inanimadas (esculturas, cuadros, libros, partituras, películas, hologramas)? ¿La biotecnología, el arte de lo vivo, las artes vivas, no acabarán con las demás artes?” (Flusser, 2007: s/d).

Si bien considero que sería muy apresurado afirmar que el bioarte podría terminar con las demás formas de expresión, es justo reconocer que sus producciones, al pasar de la representación plasmada e

inanimada a la presentación de materia viva, generan el impacto necesario para poder instalar nuevamente al arte, la ética, las prácticas científicas y el modo en el que entendemos lo “vivo”, en el centro del debate epistemológico contemporáneo. La estrategia utilizada por *AOO* para conducir al público hacia una reflexión sobre el riesgo que implica manipular biotecnológicamente materia viva fue generar todo un contexto de tensión e incertidumbre alrededor de la última dosis que Marion recibió durante la performance. Dado que tres meses antes fue intervenida con inmunoglobulinas de cuarenta equinos diferentes, se esperaba que al momento de la performance, su cuerpo ya tendría como recuerdo los anticuerpos necesarios para resistir la hibridación y evitar un shock anafiláctico. El laboratorio con el que trabajaron durante la investigación estaba muy interesado en averiguar cómo las inmunoglobulinas animales influyen en la conducta humana; sin embargo, tras considerar que la última inyección era muy arriesgada, se abrieron al proyecto, y continuar con la investigación dependía de Marion. Y si bien teóricamente su cuerpo estaba preparado para tal intervención, los inmunólogos habían advertido que debían considerar que el experimento podía no salir acorde a lo planeado.

El día de la performance, mientras una pantalla proyectaba la ruta de las células equinas a través del organismo, un equipo de primeros auxilios se encontraba presente en la galería, atento a cualquier signo de intoxicación. Consiguiendo generar tal clima de tensión, ¿qué se logró poner en evidencia ante al conocimiento del público? Tras reubicar una práctica que siempre estuvo vinculada al espacio privado de laboratorios científicos, *AOO* llevó a una galería de arte una experiencia de modificación genética para volver públicas estas prácticas y generar una reflexión sobre sus consecuencias. Marion decidió asumir riesgos que cientos de animales viven en los laboratorios tras ser mantenidos con vida únicamente para concretar ciertos objetivos investigativos científicos. ¿Por qué, a pesar de su evidente interés, los inmunólogos decidieron alejarse al momento de experimentar sobre el cuerpo Marion? *AOO* puso sobre la mesa de debate el modo en que la ciencia no le pide permiso a la vida animal para someter sus cuerpos a experimentaciones que únicamente favorecen a los avances en salud humana. Con un evidente compromiso político-ecológico, el dúo no se divorció de la ciencia para llevar a cabo su activismo: por el contrario, lo tomó como herramienta de investigación y demostró que es posible que arte y ciencia avancen conjuntamente descubriendo nuevos horizontes de conocimiento sobre nuestra biósfera, nuestro funcionamiento físico-mental, fundando otra comunicación con los animales. Estos, concebidos ya no como seres subordinados a las investigaciones, sino como pares. De la representación a la presentación hay una estrategia de impacto visual que fuerza al espectador a replantearse no sólo el modo en el que se concibe actualmente la vida animal, sino que también plantea derribar los mitos románticos que vinculan al arte únicamente con lo emocional y no con un trabajo que requiere articulación cognitiva y epistemológica.

Esta misma estrategia puede observarse, en nuestra región, tanto en la producción del brasileño Eduardo Kac como en la del argentino Joaquín Fargas. En el caso del brasileño, proyectos como *GFP Bunny* o *Edunia* también trabajan desde la presentación de seres híbridos que, en lugar de ser diseñados para el beneficio humano, son concebidos como seres que el mismo bioartista se compromete a cuidar y amar. En el caso de Fargas, si bien *Proyecto Biósfera* no involucra hibridación, sí requiere de manipulación de materia viva para encapsularse luego en esferas herméticas que, en lugar de representar la fragilidad de la biósfera en nuestro planeta a través de recursos inanimados (como una pintura), presenta literalmente, en un formato que cabe en la palma de la mano del espectador, micro-biósféricas que sólo necesitan de luz solar para mantener vivos los organismos encapsulados.

Conclusión

Actualmente la presentación de materia viva dentro del escenario de las artes impacta directamente al público, ya que al involucrar organismos vivos, estos proyectos difícilmente pasan desapercibidos. ¿Pero qué sucede con los campos de investigación en artes? ¿Cuál es la característica que, funcionando como denominador común de estas obras, aporta a nuevos debates éticos y epistémicos dentro su campo?

Estos proyectos, que manipulan materia viva para dar pie a nuevos organismos vivos o modificar los existentes, tienen como común denominador el cuestionamiento de la visión antropocéntrica actual a tal punto que permiten el resurgir de interrogantes como: ¿Qué distingue a lo vivo de lo no-vivo? ¿Por qué la manipulación genética es escasamente cuestionada en laboratorios pero es fuertemente rechazada en contextos artísticos? ¿Por qué los riesgos son tomados en consideración únicamente cuando involucran vida humana? Si es ético que científicos manipulen materia viva, ¿por qué no en el caso de artistas?

Aún sin respuestas concretas, estos interrogantes permiten que debates en torno al miedo a la eugenesia, guerras biológicas, y explotación animal sean abordados desde el cuestionamiento de una visión antropocéntrica que no reconoce sus hipocresías e impiden una nueva política de comprensión y cuidado de la vida, independientemente de su origen natural, híbrido o artificial. Y dado que el descubrimiento de la existencia de información genética conlleva a poder modificarla, inventar nuevas combinaciones genéticas y dar origen a nuevos discursos desde lo que ya está vivo, la relación arte-ciencia deja de establecerse en línea descendiente, con una ciencia que funciona como emisora del conocimiento y un arte que recibe para metaforizar su información. Más bien, se ha conseguido una paridad en la que ambos, al querer dominar una misma técnica que permita la manipulación de lo vivo, trabajan conjuntamente, ofreciendo nuevos campos de conocimiento y modos discursivos.

Finalmente, se puede concluir que *May the horse live in me*, como resultado de una investigación en artes, no fue una práctica que enriqueció únicamente a instituciones artísticas o a sus artistas, sino a otros campos del saber. A la etología, le aportó otro método de observación de las conductas animales por medio del uso de prótesis e hibridación sanguínea, proponiendo una “eto-etnología” como nuevo modelo de estudio que se encarga del estudio de las conductas de animales y humanos en recíproca relación; a la inmunología, ha sumado avances en la reacción de anticuerpos humanos ante la inmersión de inmunoglobulinas provenientes de otros animales siendo, además, testeada ya no en especies con similar sistema inmunológico al humano sino sobre el mismo cuerpo humano; y a la neuropsicología, avances en la exploración de nuevos usos de la estructura del sistema nervioso. De esta manera, el bioarte se acerca como un discurso que está configurando hoy el desafío de plantear una alternativa al agotamiento del paradigma moderno, el que presenta dificultades no sólo en su ética y metafísica por apuntar a una nueva capacidad de entender la vida sobrepasando la división yo/no-yo, sino también en su estética. Y cuando de estética se trata, el bioarte propone cuestionarle a la modernidad su ontología, ya que se pregunta por la naturaleza de su objeto de estudio —es decir, qué puede considerarse por ser y no-ser—; su epistemología, ya que cuestiona cómo la investigación artística no debería necesitar mentir para contar con la colaboración de laboratorios; y por último, su metodología, dado que la hibridación requiere de la utilización de técnicas y prácticas que hasta hace poco sólo eran consideradas válidas dentro de laboratorios de investigación científica.

Bibliografía

Bourriaud, N. (2007). *Postproducción*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.

Flusser, V. (1998). “Arte vivo”, en: *Ficções Filosóficas*, São Paulo, Editora da Universidades de São Paulo, pp. 83-88.

Flusser, V. (1998). “Creación científica y artística”, en: *Ficções Filosóficas*, São Paulo, Editora da Universidades de São Paulo, pp. 171-176.

Kac, E. (1998). “El Arte Transgénico”, en: *Leonardo Electronic Almanac*, vol. 6, n. 11. Disponible en: <http://www.ekac.org/transgenico.html>. Consultado el 08 de julio de 2015.

Speranza, G. (2006). *Fuera de campo. Literatura y arte argentinos después de Duchamp*, Barcelona, Anagrama.

María Eugenia **Chedrese**
Adriana **Eberle**
Rodrigo **González Natale**
(Editores)

Discusiones relativas a la aplicabilidad de la ley y el alcance de los derechos humanos en la sociedad actual

Volumen 2

Índice

Hacia la concreción del paradigma de derecho en la escuela: aportes para la discusión	67
<i>Silvina Baigorria, Cecilia A. De Dominici, Omar Argañaraz, Claudio Acosta, Sonia B. Guiglione, Sandra Ortiz</i>	
Argentina 1994: un breve recorrido histórico y jurídico hacia la actual reforma constitucional	73
<i>María Eugenia Chedrese</i>	
Reflexiones en voz alta sobre Democracia y Derechos Humanos en la Argentina.....	81
<i>Adriana Eberle</i>	
Ley y adolescencia. Inicio de una investigación psicoanalítica	88
<i>Roberto J. Elgarte</i>	
Entre derechos y rejas: los derechos de los niños que se encuentran en contextos de encierro con sus madres privadas de libertad.....	94
<i>Josefina Morello</i>	
El derecho a la educación en las escuelas rurales del sudoeste bonaerense. El caso de niños/as con necesidades educativas especiales (NEE).....	101
<i>Eleonora Nyez</i>	
Aplicación de los estándares de la Convención sobre los Derechos del Niño en el sistema de responsabilidad penal juvenil	107
<i>Claudia N. Olivera, Susana G. Calcinelli, Silvina Pasquaré, Marina B. Pedrero, Alberto A. Manzi, Pablo A. De Rosa</i>	

Hacia la concreción del paradigma de derecho en la escuela: aportes para la discusión

Silvina Baigorria

Universidad Nacional de Río Cuarto

sbaigorria@hum.unrc.edu.ar

Cecilia Alicia De Dominici

ISFD Ramón M. Pidal

ceci_dedo@yahoo.com.ar

Omar Argañaraz

ISFD Ramón M. Pidal

omarcarga@gmail.com

Claudio Acosta

Universidad Nacional de Río Cuarto - Colegio Superior Justo José de Urquiza

cacosta@hum.unrc.edu.ar

Sonia Beatriz Guiglione

ISFD Ramón M. Pidal

Sandra Ortiz

Universidad Nacional de Río Cuarto

sortiz@hum.unrc.edu.ar

Introducción

Esta ponencia presenta el inicio de un trabajo en el cual se reconoce la escuela como espacio de intercambio y de producción simbólica de subjetividades culturales particulares, expresión de una compleja y tensa trama en donde se pone en juego tanto, la diversidad/singularidad como alteridad y otredad, consecuencia de la presencia de distintas expresiones socio-culturales traducidas por sus actores. En estas prácticas cotidianas los actores naturalizan sentidos construidos que, a veces, operan en las tensiones exclusión-inclusión/igualdad-desigualdad. Los interrogantes emergentes refieren a las prácticas escolares significadas por los actores como inclusivas, que por su potencia, proponen ligaduras simbólicas portadoras de matrices y sentidos que se inscribirían en paradigmas de derecho.

Si bien el propósito general del proyecto consiste en describir prácticas emergentes en relación a los paradigmas de derechos, posible espacio en construcción que puede expresar las múltiples posibilidades de ciudadanía en el Nivel Primario y el Nivel Secundario, en este trabajo presentaremos algunas reflexiones sobre las posibilidades acerca de la concreción del paradigmas de derechos en los escenarios escolares, con presencia de diversas cosmovisiones, de “varios mundos” lo cual exige revisar vínculos entre Estado-Nación-Escuela-Currículum.

Sobre el escenario actual ¿hacia nuevas condiciones en la concreción de derechos?

El contexto socio-político actual no es el mismo al del escenario neoliberal de los 90, presenta hoy algunas notas centrales que ubican al Estado asumiendo algunas de las funciones que había perdido en las décadas anteriores, situación que se expresa por ejemplo, a través de la re-estatización de empresas privatizadas de bienes públicos estratégicos, de vincular la ciencia y la tecnología a la producción y políticas orientadas a generar mayores instancias de igualdad e inclusión, dimensiones postergadas durante el neoliberalismo. Esto se da en el contexto de una política continental que impulsa la integración regional latinoamericana, la re-industrialización, la soberanía alimentaria y de los recursos naturales, entre otros (García Delgado, 2014). Se advierte además un punto de inflexión: la progresiva consolidación del enfoque de derechos frente a la tendencia mercantilista identitaria de la etapa anterior. Se reconoce un avance en diferentes dimensiones de las políticas públicas, que expresan una preocupación creciente por la inclusión y la igualdad, la transformación del Estado especialmente en su relación con los capitales monopólicos. La educación observa un incremento de la inversión y avanza hacia programas que responden a principios más universalistas para mejorar la articulación de todo el sistema educativo —quizás en un intento de superar la fragmentación propia de la década anterior—.

La inauguración de debates que evidencian una *evaluación crítica* desplegando otras voces a la hegemonía de décadas pasadas, interpela sobre si ¿es posible pensar en un cambio sustantivo en la orientación de las políticas públicas y el rol del Estado en estas últimas décadas para con el sistema educativo? G. Cantero (2014) sintetiza algunos de estos “nuevos signos” de las políticas actuales: el aumento del presupuesto educativo, políticas sociales y educativas que facilitan el ingreso/permanencia/egreso de la escuela como la AUH, el Plan Fines, el Progresar, entre otras. No obstante, el planteo permanece abierto, por ejemplo M. Feldfeber, (2011) argumenta cómo esta orientación de recuperar el Estado para fomentar políticas más inclusivas, políticas de “nuevo signo”, coexisten con lineamientos y formas viejas de intervención estatal.

El mapa de las instituciones estatales, también las educativas, expresa los *nudos de sutura* que van respondiendo a determinadas crisis y pasan a ser reguladas por el estado adquiriendo dinámica particular. Por eso entendemos que la descripción antes realizada no implica concesión alguna, ni adopción pasiva de un conjunto de políticas por parte de los distintos actores sociales, sino un espacio donde se condensan disputas por modelos de sociedad y de educación. Esta mirada implica un rescate teórico a la potencialidad que tiene el estado, es la potencialidad política que éste encierra la que es necesario reconocer y profundizar. Entonces, el estado es garante de relaciones sociales contradictorias y “para entender las luchas populares frente al, en y más allá del Estado es preciso tomar en cuenta esta dimensión contradictoria y sustantiva que lo atraviesa” (Thwaytes Rey, 2012: 59). Desde esta concepción, *el Estado se construye y es objeto de lucha*. Siendo terreno de disputa también nos permite pensar en la necesidad, desde las diferentes instancias de organización social, de desarrollar una política relativamente autónoma para “des-colonizar” en el plano político-institucional, las prácticas, el currículum, los sentidos que los atraviesan.

Resabios y sedimentos propios del neoliberalismo conviven con voces y políticas disonantes, situación que requiere mirada crítica constante acerca de los procesos de democratización social y educativa, acerca de concreción progresiva de derechos en el espacio escolar, exige también interrogarnos también sobre los alcances que en la propia práctica tienen las políticas de inclusión educativa. Pablo Gentili (Año) potencia esta problematización a partir del concepto de “inclusión excluyente”.

Curriculum y Derechos, en perspectiva de “Justicia curricular”

Las consecuencias de los procesos de exclusión socio-educativa han conformado (Duchatsky, S.; Gentili, P.; Imen, P. y otros) complejas tramas al interior de las instituciones con dispositivos que obstaculizan el recorrido significativo por las mismas.

Jurjo Torres Santomé (2008) al referirse al tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo, sostiene la necesidad de analizar hasta qué punto el currículum escolar es respetuoso con las idiosincrasias de los colectivos y a repensar los contenidos culturales que se consideran básicos.

Las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios, pero, en la medida en que tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que originan marginación (Jurjo Torres Santomé, 2008: 83).

Connell, en 1997, llamó la atención del mundo pedagógico sobre el hecho de que las propuestas curriculares pueden ser injustas en el sentido de que codifican como cultura autorizada la de ciertos sectores específicos de la población, desautorizando las perspectivas de los grupos menos favorecidos. Esto implica que un mismo currículum puede tener contenidos elitistas, sectarios o parciales. Desde esta perspectiva, aprender lo mismo no es sinónimo de aprender lo “común”, lo común implica que la corriente principal del currículum es revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo la de los menos favorecidos. (Terigi, 2008).

Una de las primeras ideas del concepto “justicia curricular” radica en examinar si el currículum niega el principio de ciudadanía al incluir prácticas que permiten a algunos grupos tener más participación que a otros. En términos positivos, Connell (1997) plantea tres principios a tener en cuenta al priorizar los saberes que conduzcan a la justicia social. Una suerte de modelo operativo de la justicia curricular:

- Incorporación de los intereses de los menos favorecidos. Propone la participación en las decisiones curriculares de profesores que trabajan con población en diferentes situaciones; incluir los principales modelos de desigualdad que reconocen las ciencias sociales: género, clase, etnia y a escala mundial, región y nacionalidad. Plantea, a su vez, que un currículum contrahegemónico debe incluir la parte generalizable del currículum tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos.
- Participación y escolarización común. Connell (1997), postula la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones vinculadas con las cuestiones trascendentales que persiguen hoy los estados modernos: la guerra y la paz, las inversiones, la política de empleo, el desarrollo urbano y la protección del medio ambiente, la violencia de género, la provisión del bienestar social, los contenidos de los medios de comunicación y el diseño de los sistemas educativos.
- La producción histórica de la igualdad. Sostiene la necesidad de ocuparse del conflicto contemplando simultáneamente el criterio de ciudadanía activa que exige un currículum común y el criterio de atender a grupos específicos o menos favorecidos que legitima la diversificación curricular.

Desde la Sociología de la Educación los aportes de teóricos como P. Bourdieu, Passeron, Bowles y Gintis —los principales teóricos de las Teorías de la Reproducción social— primero, L Althusser y luego los aportes de M. Apple en la que acentúan el análisis a partir de la relación estructural entre

Economía y Educación, entre reproducción cultural y reproducción social. De esta manera se desmascara cómo la organización del currículo expresa una construcción hegemónica propia de los sectores dominantes siendo producto de un recorte cultural para garantizar una cosmovisión acorde a la visión hegemónica del sistema social capitalista. Las perspectivas críticas del curriculum, lo conciben como lugar de disputa, negociaciones y posibles construcciones, en un espacio escolar donde no sólo se reproduce sino se produce cultura. Es así que el curriculum es un aspecto clave para identificar sentidos y significados en un campo de lucha que es simbólica y material (M Apple, P. Freire, H Giroux, Tadeu Da Silva.)

Desde fines del siglo XIX, la escolaridad elemental amplió la propuesta para incluir lo que consideraban los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad. Estos contenidos básicos fueron definidos desde diversas perspectivas: contenidos para la formación moral, contenidos para el trabajo, contenidos para la inclusión en la sociedad nacional y la ciudadanía, entre otros. Se habla de alfabetizaciones emergentes, y también de alfabetizaciones múltiples, para referirse a la adquisición de un conjunto de saberes que abarcan otras áreas. Entre esas alfabetizaciones, se menciona a la alfabetización digital y la alfabetización mediática, pero también a la alfabetización ciudadana, la económica, e incluso la emocional. (Dussel, 2008). Así la construcción de ciudadanía en el espacio escolar permite arribar a la concepción de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, posibilita comprender a la educación más allá de las perspectivas pedagógico-didácticas, y ubicar al proyecto educativo como potenciador de un proyecto social más justo e igualitario. La ciudadanía es una cultura común a construir en la escuela pública, más bien una responsabilidad social ineludible. Según Gimeno Sacristán (2002)

La educación para la ciudadanía es toda una visión de cómo debe pensarse, diseñarse y desarrollarse la escolarización bajo el punto de mira de que así se contribuye a la reconstrucción y mejora de la sociedad. La metáfora de la ciudadanía opera en un sentido propositivo para imprimir una dirección a la práctica educativa y llenarla de contenidos, y también actúa como lente para realizar una lectura crítica de la insatisfactoria realidad (Sacristán, 2002: 154).

La ciudadanía es una “invención”; una forma inventada de “ejercer la sociedad de la persona en el seno de la sociedad jurídicamente regulada” que garantiza a los individuos ciertas libertades y autonomías y derechos de participación”, implica además el reconocimiento de sujetos como poseedores de posibilidades y derechos (Gimeno Sacristán, 2005). Por otra parte, ciudadanía es uno de los grandes relatos construidos por la escuela moderna “constituye un gran proyecto a partir del cual surge una agenda de problemas para considerar desde la educación” por ejemplo, finalidades y contenidos de la currícula, de las prácticas, de proyectos institucionales; sería una especie de metáfora potente desde la cual se visualiza los retos de cada proyecto educativo y de sociedad, opera en un sentido propositivo, imprime una dirección, y a la vez actúa como lente para mirar críticamente la realidad.

Adscribimos a esta concepción que excede el marco formal regulatorio y propone su comprensión en un modo de ser sociedad, en su cotidianeidad, también en el ámbito escolar. Las experiencias ciudadanas que avanzan en la concreción de derechos se entrelazan con complejas construcciones en relación a los derechos que los grupos sociales van tejiendo de sí y de los otros.

Nos preguntamos entonces, en este contexto de aperturas y clausuras, de inclusión y exclusión qué aporta la escuela en la construcción de ciudadanía en su propuesta formal (diseño curricular) y en las prácticas emergentes. Estas prácticas son relacionales, se dan en situ, en esa micropolítica escolar en donde se confrontan además con las experiencias vividas por los sujetos niños y jóvenes de contextos

atravesados por la desigualdad-¿qué posibilidades tiene la escuela entonces de avanzar en prácticas que constituyan auténticos escenarios de concreción de derechos?

Giroux, H. (1993) sostiene que, deberíamos entender la educación ciudadana como una forma de producción cultural,

Como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes (Giroux, 1993: 36).

A pesar, dice el autor que el discurso de la construcción de ciudadanía ha sido funcional para la reproducción del orden social, también arrastra una larga tradición emancipatoria.

Es así que encontramos en la construcción de ciudadanía, y especialmente en las prácticas escolares una significativa potencia que puede revertir los discursos desideologizados, conservadores, eficientistas, profesionalistas que han ocupado el campo de la propositividad educativa y su dimensión utópica. En tanto fundamento epistemológico la construcción del campo semántico en relación a ciudadanía, derechos, democratización, es nodal para promover la construcción de un núcleo de buen sentido (en términos gramscianos), un prisma a través del cual leemos y transformamos realidades.

Ahora bien, la potencia intrínseca del paradigma de derechos y de construcción de ciudadanía en tanto propuesta curricular debe problematizarse en prácticas e instituciones escolares. L. Llobet (2010) sostiene que en la Argentina la institucionalización de los niños y jóvenes como “sujetos de derechos” acontece en un determinado contexto histórico lo cual conlleva a preguntarse cómo esta construcción tan abstracta, inasible, ha devenido en prácticas concretas. Si bien la autora reconoce la potencialidad transformadora de esta nueva “epistemología” para pensar la infancia, también advierte el riesgo de incurrir en un discurso totalizante y abstracto cuya eficacia simbólica pudiese encubrir nuevos modos de ocultamiento a la violación de los derechos de la población infanto-juvenil.

También G. Magistris (2013) en esta línea advierte sobre el significado “mítico”, “el lugar sacralizado” del discurso de los derechos, en el marco de una cultura legal global presente desde la universalización de los derechos humanos y luego de los derechos de niños y jóvenes. Expresión de la emergencia de un “magnetismo incuestionable, rígido, cerrado en sí mismo”. Discurso institucionalizado, casi naturalizado que ha ganado legitimidad en el espacio escolar, con carácter prescriptivo de prácticas, en un sentido totalizante que soslaya condiciones fundantes en el ejercicio de conquista de derechos como son la clase social, el género y la etnia.

Frecuentemente esta categoría “sujeto de derechos” aparece junto a otros conceptos en el mundo educativo, como son la inclusión y la diversidad, a veces expresión de retóricas tributarias que soslayan el conflicto o las tensiones propias de un contexto que a fines del siglo XX sacudió las bases de los órdenes establecidos: la democracia, la ciudadanía, la participación, la educación, la juventud y la niñez.

Ante esto nos preguntamos ¿cómo expresa ese curriculum, —en este caso diseños curriculares— las tensiones propias de matrices históricas tan divergentes como la homogeneización, la meritocracia competitiva, el respeto a la diversidad, la inclusión social y educativa y el “nuevo” paradigma de derechos?

Parece importante que estas problematizaciones puedan enriquecer el análisis sobre el currículum, las prácticas “de concreción de derechos” que emergen en las escuelas teñidas de singularidades en el marco de condiciones históricas y estructurales.

Bibliografía

- Cantero, G. (2014). “Escuelas contracorriente: en la construcción de lo popular”, presentado en el panel “Trabalho docente e diversidade: superando modelos”, *X Seminário Internacional da Rede ESTRADO, Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa* del 12 a 15 de agosto de 2014, Salvador, Bahia, Brasil, Universidade do Estado de Bahia.
- Connel, R. (1997). *Escuelas y Justicia social*, Madrid, Morata.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’”, *Educ. Soc.*, v. 32, n.º 115, pp. 339-356, abr.-jun. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115a06pdf>, http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.686/pr.686.pdf.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum*, Madrid, Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la Ciudadanía*, México, Siglo XXI.
- Llobet, V. (2013). *Pensar la infancia desde América Latina*, Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales, CLACSO.
- Magistris, G. (2013). *El magnetismo de los derechos: desplazamientos y debates en torno a los derechos de niños, niñas y adolescentes*, Serie Documentos de trabajo. Red de posgrado n.º 40, CLACSO.
- Thawytes Rey, M. y Ouviaña, H. (2012). *El Estado en América Latina. Continuidades y rupturas*, CLACSO, Editorial Arcis.
- Torres, J. (2005). *12 tesis para el cambio educativo: justicia educativa y justicia económica*, Madrid, Fe y Alegría.

Argentina 1994: un breve recorrido histórico y jurídico hacia la actual reforma constitucional

María Eugenia Chedrese

CEINA - Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

eugeniachedrese@yahoo.com.ar

Introducción

El tránsito por estos primeros años del siglo XXI nos invita a revisar aquellas particularidades reflejadas en nuestra manera de convivir en sociedad. Entre muchas otras aparecen las cuestiones referidas al marco constitucional, planteándonos la necesaria aprehensión y comprensión de nuestra propia carta magna reformada por última vez en 1994. Asimismo, ésta necesidad, revela un conjunto de complejidades que involucra tanto al contexto que dio con su emergencia como también a la definición de los actores políticos y sociales, que son atravesados por el paradigma internacional dominante: la globalización. No obstante las influencias externas que son claramente visibles en la última reforma constitucional, creemos importante señalar la presencia, en nuestro texto, del pasado reciente; impronta y trayectoria que fue trazada por aquellas coyunturas históricas que dieron origen a las modificaciones de la Constitución Nacional Argentina a partir de mediados de siglo XX.

En este trabajo proponemos conocer las especificidades del contexto nacional entre 1949 y 1994 y la producción de los textos jurídicos emanados en este período considerando que, es en este momento histórico donde se revelan los hitos que demarcan la trayectoria a la elaboración del texto final. En este sentido consideramos a la Constitución Nacional como una elaboración histórica y sociológica, concebida como “producto de condiciones y/o supuestos dados en cada sociedad, con los que guarda no sólo una relación de coexistencia y de influencia recíprocas, sino una relación de derivación, puesto que la determinan y la hacen ser como es”¹.

Panorama Internacional: atmósfera de influencia global

El contexto en el cual es sancionada la actual reforma constitucional corresponde a un marco de neoliberal que se visibiliza en tanto en el plano nacional como en el internacional. Alfonso de Julios Campuzano, se ha referido a esta temática introduciendo el concepto de “Constitucionalismo cosmopolita” y que se ajusta al análisis que pretendemos hacer de nuestra carta. Esta nueva interpretación de las constituciones implica reconocer en ella, la incorporación de los derechos

¹ Tomás y Valiente, F. (1996). “Constitución”, en: Ruiz M. y Alfonso y Diaz, E. (eds.) *Filosofía Política II, Teoría del Estado*, Valladolid, Trotta, p. 47.

denominados de “tercera generación”. Este nuevo grupo de derechos, responden a la protección del medio ambiente y a las nuevas pautas de consumo que atraviesan a las nuevas sociedades. Este tipo de constitucionalismo, además, manifiesta una clara tendencia a *transnacionalizar los derechos de la ciudadanía* e intenta dar respuesta a las problemáticas del orden mundial. En este sentido, el autor nos propone ver de qué manera los nuevos contextos (mundiales-nacionales) se presentan como contextos o marcos difusos dando origen, también, a la denominación de los nuevos derechos (Derechos Difusos).

Otro concepto acuñado por el mismo autor, y que resulta interesante de destacar en este análisis, es el de “Constitucionalismo mercantil global”², haciendo referencia al impacto que genera el proceso de la globalización sobre los diferentes ordenamientos constitucionales. En esta ocasión, de Julios Campuzano en *La Globalización Ilustrada. Ciudadanía, derechos humanos y constitucionalismo* lo interpreta como un “vaciamiento de las estructuras jurídicas a nivel estatal”³.

Contextos y textos: experiencias y producciones históricas en el marco nacional

La idea rectora de este apartado consiste en recuperar aquellos antecedentes históricos de nuestro pasado reciente, que nos permita señalar (o señalar) las coyunturas que favorecieron acontecimientos específicos, tenidos en cuenta al momento de la revisión reformadora. El punto de partida que nos propusimos es la reforma constitucional del año 1949. Es decir, que el recorte que haremos, en esta ocasión, es 1949-1994. La fundamentación de este inicio, consiste en recuperar la constitucionalización de un nuevo grupo de derechos con la incorporación de los derechos sociales, aquellos que hemos podido referenciar como “Derechos de Segunda Generación”. Nuestra intención consiste en reconocer a este período como un proceso histórico complejo definido por instancias históricas que se manifiestan como contradictorias, algunas, y como complementarias otras, generando disrupciones o continuidades del orden institucional establecido.

Entre tales instancias históricas proponemos señalar:

- a) *La inauguración de un estado benefactor en Argentina [1946-1976]*. Esta posibilidad viene de la mano del peronismo y de las necesidades nacionales por profundizar el modelo económico industrialista instalado en la década anterior ante la crisis del modelo agroexportador. En este caso, el Estado juega un importantísimo rol interviniendo en la economía y en la sociedad garantizando una base mínima de satisfacción de las necesidades de la población. Se implementan políticas públicas que generan confianza y fortalecimiento de una de las clases más vulneradas hasta el momento: el trabajador y su familia a quienes considera como nuevos sujetos de derechos. Son estos derechos los que aparecerán en la reforma constitucional realizada en 1949 dando cabida a la instalación del constitucionalismo social en nuestro país.
- b) *Las interrupciones democráticas establecidas a través de golpes de estados [1955; 1966; 1976]*. Desde el momento en que se efectiviza el primer derrocamiento de un presidente constitucionalmente elegido en 1930, queda inaugurada esta serie de alternancias entre gobiernos democráticos y los Golpes de Estados que, conjugando la acción civil con la militar, dieron origen a los gobiernos de facto instalados ilegalmente. En el período de análisis que establecimos, las interrupciones a los gobiernos de derecho se dieron en los años 1955 (*Revolución Libertadora*) en 1966 (*Revolución Argentina*) y el último golpe de estado es el realizado por las fuerzas armadas el 24 de marzo de 1976, cuya cúpula militar estaba integrada

² De Julios-Campuzano, A. (2003). *La Globalización Ilustrada. Ciudadanía, derechos humanos y constitucionalismo*, Madrid, Dykinson, p.129.

³ *Ibidem*.

- por una Junta de Comandantes (Videla, Massera y Agosti) quienes efectivizaron el terrorismo estatal.
- c) *La fragilidad institucional manifestada en gobiernos democráticos tutelados [1958; 1962; 2001]*. Denominamos de esta forma a aquellas coyunturas históricas que han revelado inestabilidad en sus instituciones y una fuerte crisis de gobernabilidad. En el primer caso señalamos la presidencia de Arturo Frondizi perteneciente a la Unión Cívica Radical Intransigente quien, tras un pacto realizado con el peronismo que se encontraba proscrito desde el año 1955 alcanza la jefatura máxima nacional. Este momento constituye la retirada —ficticia— de las fuerzas armadas quienes habían tomado por asalto el ejecutivo nacional en 1955. La presencia de los militares detrás de escena se verá manifestada en la deposición de Frondizi como presidente, obligándolo a renunciar y la asunción del José María Guido como presidente de la nación argentina, en calidad de presidente del Senado y cumpliendo con las prerrogativas constitucionales ante la ley de acefalía⁴.
- d) *La construcción del estado burocrático autoritario [1966]*. En este sentido tomamos el concepto de Guillermo O'Donnell (1982)⁵ quien propone esta denominación aplicable al tipo de Estado surgido de mediados de los años 60 en la Argentina para quien, en esta formación, se presenta un conjunto de características identificables tales como: una burguesía monopólica y transnacionalizada; instituciones especializadas en la coacción (intentan “normalizar” “ordenar” y “subordinar”); exclusión política del sector popular; supresión de la ciudadanía y de la democracia política; supresión económica del sector popular; cierre del acceso a canales democráticos, entre otras.
- e) *La aplicación del estado terrorista [1976]*. La última dictadura militar en nuestro país sistematiza la aplicación del terrorismo convirtiéndose, de este modo, en el Estado burocrático profundizado y este mismo en Estado que aplica el terror de manera sistemática y planificada bajo secuestros, torturas, asesinatos, represiones, violaciones de los Derechos Humanos, etc. Las Juntas de Comandantes se apropian del gobierno y diseñan un marco político, económico e ideológico donde debe encuadrar la nación, quien quede afuera, es “literalmente” eliminado. Los años del terror en la Argentina abren las puertas del mercado internacional, provocando la muerte del Estado de Bienestar y la llegada de las pautas del liberalismo económico reciclado con el maquillaje de “neo” propuesto por las recetas del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial.
- f) *La recuperación democrática [1983]*. El retorno democrático vendrá de la mano de Raúl Alfonsín, elegido por un pueblo que organizado sale a la calle a pedir por la reinstalación de las instituciones democráticas. Manifestaciones y documentos se suman a la organización y acción conjunta de las fuerzas políticas, provocando el nacimiento de una nueva etapa en nuestro país que será custodiada por toda la población, con la fe y la confianza de instalar el *Nunca Más* de la violencia estatal. En este sentido se pone de manifiesto la organización de diferentes agrupaciones que se proclamaron en defensa de la Democracia y las Instituciones, como por ejemplo el accionar de la Multipartidaria y los organismos de defensa de los Derechos Humanos (APDH, Madres y Abuelas de plaza de Mayo, etc.)

⁴ Tal como lo establece la Constitución nacional en el actual artículo 88 (en ese entonces corresponde al art. 75): “En caso de enfermedad, ausencia de la Capital, muerte, renuncia o destitución del Presidente, el Poder Ejecutivo será ejercido por el vicepresidente de la Nación. En caso de destitución, muerte, dimisión o inhabilidad del Presidente y vicepresidente de la Nación, el Congreso determinará qué funcionario público ha de desempeñar la Presidencia, hasta que haya cesado la causa de la inhabilidad o un nuevo presidente sea electo.” (Cfr. Groisman, E.).

⁵ 1966-1973. *El Estado Burocrático Autoritario. Triunfos, derrotas y crisis.*, Buenos Aires, Belgrano.

g) *La instalación de un estado mínimo de ideología neoliberal [1989]*. En pos de la continuidad democrática y, los efectos negativos de la crisis económica producida por una hiperinflación, hará llegar a la presidencia al candidato del Partido Justicialista, Carlos Menem quien, reforma constitucional mediante, se mantendrá en el gobierno durante diez años (1989-1999). Este decenio potencializa la doctrina neoliberal provocando un Estado de mínima intervención en la economía, la que se ve ajustada a los cánones impuestos por el modelo internacional. Privatizaciones, desvinculaciones, desprotecciones, restricciones, serán las “acciones” que danzan en este período y cuyo saldo será la destrucción definitiva del Estado de bienestar impuesto por el mismo partido político años atrás.

Las modificaciones al texto constitucional que se efectivizaron⁶ fueron realizadas en los años 1949 y 1957, una enmienda realizada en 1972 y finalmente en 1994.⁷ A continuación realizaremos una breve síntesis de los aspectos más importantes que fueron tenidos en cuenta en el proceso reformador de nuestro constitucionalismo durante el siglo XX y que se plasmaron en textos o documentos concretos. De este modo intentamos recuperar aquellas temáticas que nos resulten funcionales para sostener el objetivo de este trabajo: una señalización del recorrido histórico en materia constitucional hacia la última reforma.

El primer paso lo señalamos en la Reforma a la Constitución Nacional en 1949 y en 1957: especialmente la el artículo que propone la reelección presidencial y la adquisición de los derechos sociales. En segundo término los Pactos y Tratados Internacionales⁸ y su importancia en tanto develan la relación entre el Derecho Internacional y el Derecho Constitucional. En tercera instancia consideramos el Informe Preliminar de la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos (CIDH) realizado 1980⁹, en cuanto representa un claro indicio de visibilidad en el plano internacional, acerca de las denuncias recibidas por los organismos de Derechos Humanos. En este marco, recordamos, la CIDH, pide al gobierno militar realizar inspecciones en nuestro país, entrevistando y visitando a diferentes sectores políticos y sociales¹⁰, finalizando su trabajo con las recomendaciones que la Comisión le dirige al gobierno argentino.

Un cuarto momento lo señalamos en los documentos emanados de la Multipartidaria, como agrupación de partidos políticos que se convocan y se pronuncian en nombre de la democracia dando

⁶ El siglo XX se verá inaugurado con numerosos proyectos de reforma constitucional que no fueron concretados, pero que van dejando un antecedente en la necesidad de aggiornar aquel texto de 1853 a los nuevos tiempos, a las nuevas necesidades. En este marco surge una importantísima ley que pretende salvaguardar la transparencia en los actos electorales y, asimismo, reforzar el sistema democrático: la Ley n.º 8871 o *Ley Sáenz Peña* sancionada por el Congreso Nacional en el año 1912 que garantizaba el sufragio universal (masculino), secreto y obligatorio.

⁷ Cabe recordar aquí cuáles son las condiciones de reforma que la Constitución argentina establece en su artículo n.º 30, donde se determina que la misma puede ser reformada en su totalidad o en parte, teniendo que convocarse una convención constituyente y ser aprobado por las dos terceras partes del Congreso.

⁸ Entre los que podemos mencionar: Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, Declaración Universal de Derechos Humanos; Ley n.º 23054 - Convención Americana sobre Derechos Humanos - Pacto de San José de Costa Rica; Ley n.º 23313 - Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales - Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; Decreto-Ley n.º 6286/56 - Convención para la Prevención y sanción del Delito de Genocidio; Ley n.º 17722 - Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial; Ley n.º 23179 - Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer; Ley n.º 23338 - Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas crueles Inhumanos o Degradantes; Ley n.º 23849 - Convención sobre los Derechos del Niño; Ley n.º 24556 - Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas; Ley n.º 24584 - Convención sobre imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad; Ley n.º 26378 - Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad;

⁹ <http://www.cidh.org/countryrep/Argentina80sp/introduccion.htm>.

¹⁰ Fueron entrevistadas: autoridades públicas (presidente de la Junta, presidente de la Corte Suprema de Justicia, Gobernadores, Policía), expresidentes (A. Frondizi, H. Cámpora, I. Martínez de Perón, Levingston y Lanusse), personalidades religiosas, entidades de Derechos Humanos, organizaciones políticas (R. Balbín y Raúl Alfonsín por la UCR), asociaciones profesionales (Abogados, Arquitectos, Médicos, Psicólogos) gremios y sindicatos (Trabajadores de Educación, Luz y Fuerza), entidades comerciales, industriales y empresariales (Unión Industrial, Sociedad Rural, Cámara Argentina de Comercio, Adeba). También se relacionaron con fundaciones y federaciones universitarias, investigó casos concretos de desaparición de personas, visitó centros de detención y recibió un número importante de denuncias (5580).

por iniciada la etapa de la transición hacia la misma a partir de 1981. En el documento “Convocatoria al País” con fecha 28 de agosto de 1981, podemos resaltar el compromiso por el retorno del Estado de Derecho, la vigencia de la Constitución Nacional, el libre ejercicio de los Derechos Humanos y las garantías constitucionales, así como también la normalización de la actividad política, gremial, estudiantil y cultural, la definitiva institucionalización del país mediante el sufragio. Cabe destacar que la Multipartidaria también se expidió sobre el rol de los partidos políticos (36), la autodeterminación de los pueblos (155) y sobre los tratados internacionales (156).

Otra instancia en la que debemos detenernos es el Informe *Nunca Más*¹¹ donde se recogen los testimonios de las víctimas del terror estatal detallando las violaciones a los Derechos Humanos. Si bien actualmente se ha avanzado y profundizado en tal materia, este documento adquiere valor dentro del contexto en el que fue presentado pues implica los primeros momentos del retorno democrático. De esta forma se constituye en un importante pilar para futuras investigaciones de casos.

Completando esta grilla mencionaremos el trabajo realizado por el Consejo para la Consolidación de la Democracia creado por el presidente Alfonsín en 1985. Este espacio, integrado por miembros provenientes de diferentes sectores (políticos, artistas, juristas, médicos, científicos y eclesiásticos) propuso como objetivos el sostenimiento del proceso democrático y la reforma constitucional. Entre las propuestas emanadas y materializadas en un importante corpus documental¹² se rescata la reforma constitucional en la parte doctrinal Derechos y Garantías, las funciones y las relaciones de los poderes del estado, el federalismo y las autonomías provinciales, la relación Iglesia-estado y los mecanismos de participación, representación y descentralización institucional. Estos trabajos nos acercan a las preocupaciones y debates realizadas por este Consejo asesor del presidente Alfonsín con el objetivo de sostener y profundizar el sistema democrático. Acompañamos a esta instancia, con el Acuerdo realizado entre R. Alfonsín por la UCR y A. Cafiero por el PJ (1988) para promover una reforma de la Constitución Nacional. Entre los objetivos acordados destacamos aquel que implica una reforma constitucional que, según el comunicado de prensa firmado por ambos referentes políticos, debía realizarse la elección de la Asamblea Constituyente en simultaneidad con las autoridades nacionales en 1989. En este orden pretendían examinar el acortamiento de los mandatos, hacer más estrecha y coordinada la relación entre el Poder Ejecutivo y el Parlamento, estimular la participación a través de formas semi-directas de democracia, entre otros puntos.

Por último, mencionamos los Pactos de Olivos celebrado en noviembre de 1993 entre C. Menem y R. Alfonsín donde se acordaba la reforma de la Constitución sin modificación de las declaraciones, derechos y garantías de la parte dogmática. Allí se consensuó la elección directa del presidente y el vicepresidente y el sistema de doble vuelta, la reducción de sus mandatos (de seis a cuatro años) y la posibilidad de reelección, entre otros puntos. La reafirmación de lo pactado, se realiza a través de la firma de un nuevo, Pacto de la Casa Rosada, que incluye el Núcleo de Coincidencias Básicas, como síntesis de las propuestas reformistas pactadas por los referentes partidarios de mayor representación¹³.

¹¹ <http://www.jus.gob.ar/derechoshumanos/publicaciones/informe-nunca-mas.aspx>.

¹² (Síntesis del Dictamen preliminar presentado al presidente Dr. Raúl Alfonsín por el Consejo para la Consolidación de la Democracia 7 de octubre de 1986; Presidencialismo vs. Parlamentarismo: materiales para el estudio de la reforma constitucional; Reforma constitucional: dictamen preliminar del Consejo para la Consolidación de la Democracia y Reforma constitucional: segundo dictamen del Consejo para la Consolidación de la Democracia; Eudeba, 1986).

¹³ Algunos de estos puntos fueron: la atenuación del sistema presidencialista; reducción del mandato de presidente y vice a cuatro años con reelección inmediata por un solo período; eliminación del requisito confesional para ser presidente, en coincidencia con el principio de libertad de cultos; elección directa de tres senadores, dos por la mayoría y uno por la primera minoría, por cada provincia y por la ciudad de Buenos Aires, y la reducción de los mandatos de quienes resulten electos; elección directa por doble vuelta del presidente y vice; elección directa del intendente y reforma constitucional de la ciudad de Buenos Aires; regulación de la facultad presidencial de dictar reglamentos de necesidad y urgencia y procedimientos para la agilización del trámite de discusión y sanción de las leyes; creación del Consejo de la Magistratura para seleccionar los

Asimismo, la ley declaratoria de necesidad de la reforma de la Constitución, incluyó una serie de temas habilitados para su debate por la Convención Constituyente y que luego fueron incorporados como reformas al texto constitucional. Entre esos temas destacamos: el fortalecimiento del régimen federal a partir de la coparticipación y la distribución de competencias entre la Nación y las provincias; la autonomía municipal; la incorporación de la iniciativa y de la consulta popular como mecanismos de democracia semidirecta;¹⁴ la creación de la figura del Defensor del Pueblo; el establecimiento del Ministerio Público como órgano extra-poder (Procurador General de la Nación); facultades para la integración y jerarquía constitucional de los Tratados Internacionales; garantías de la democracia en cuanto a la regulación constitucional de los partidos políticos, sistema electoral y defensa del orden constitucional; la preservación del medio ambiente, la adecuación del texto constitucional a fin de garantizar la identidad étnica y cultural de los pueblos aborígenes, la defensa de la competencia, del usuario y del consumidor y la consagración expresa del Habeas Corpus y del amparo judicial, entre otras.

La Reforma constitucional de 1994: Un resultado convergente

Hasta aquí hemos recorrido por los contextos y los textos que señalaron el camino, según nuestro parecer, a la última reforma de nuestra Constitución Nacional. Ahora es momento de demostrar lo que sostenemos apoyándonos en el texto reformado de 1994 y para ello proponemos referenciar algunas temáticas indicando de manera específicas las instancias históricas del contexto nacional o las producciones escritas que señalamos y que el lector sabrá confrontar a lo largo de este trabajo. Invitamos, además, a hacer una lectura completa del texto constitucional reformado, ya que consideramos que las temáticas planteadas en este trabajo, no son las únicas ni tampoco abarcan la totalidad del análisis.

Comenzamos con el artículo de la reelección presidencial: Si bien la temática sobre la reelección presidencial fue discutida desde comienzo del siglo XX, la posibilidad de que el ejecutivo nacional sea reelecto de manera consecutiva se efectiviza en la reforma de la Constitución Nacional del año 1949. Para aquel entonces, la duración del mandato contemplaba a seis años, pudiendo ser renovado por un periodo consecutivo de seis años más. Así obtuvo la reelección presidencial Juan D. Perón en el año 1952, aunque no culminó su mandato y el término de su gobierno se efectivizó con el golpe de estado de la Revolución Libertadora.

Una segunda temática implica aquellos artículos que refieren al sostenimiento de la democracia y a la ampliación de la misma. El artículo 36 (CN 1994) establece y mantiene el imperio de la Constitución Nacional y su observancia aun cuando el orden institucional y el sistema democrático se vean asaltados, así como también propone la declaración de nulidad de los golpes de Estados. Consideramos oportuno aquí invitar al lector a revisar la referencia que realizamos sobre *Las interrupciones democráticas establecidas a través de golpes de estados [1955; 1966; 1976]*. Consideramos que la redacción de este artículo se inspira en salvaguardar la democracia y sostener la Ley suprema, declarando la inconstitucionalidad de los golpes de estado y el imperio de la Constitución (art. 31), los atentados contra el orden constitucional (art. 36) y la defensa de la patria y la constitución

magistrados y vigilar la administración del Poder Judicial; designación de los magistrados federales; control de la Administración Pública; establecimiento de mayorías especiales para la sanción de leyes que modifiquen el régimen electoral y de partidos políticos.

¹⁴ También: el acuerdo del Senado para la designación de ciertos funcionarios de organismos de control y del Banco Central, excluida la Auditoría General de la Nación; la actualización de las atribuciones del Congreso y del Poder Ejecutivo Nacional previstas en los arts. 67 y 68; la creación de un Consejo Económico y Social de carácter consultivo,

(art. 21). En tal sentido, hacemos referencia a los artículos 38, 54 y 85 donde se expresa lo relativo a los partidos políticos.

Por su parte la consulta popular (art. 40), la iniciativa popular (art. 39) y la constitucionalización del sufragio universal (art. 37) se corresponde con lineamientos que fueron expresados en el Pactos de Olivos y el Pacto de la Rosada, celebrados entre Carlos Menen y Raúl Alfonsín, así como previamente se ve manifestado en la documentación emanada de la labor del Consejo para la Consolidación de la Democracia reunido una vez retornada la democracia en 1983.

En cuanto a la protección del medio ambiente (art. 41) así como los que protegen a usuarios y consumidores (art. 42), constituye un fiel reflejo de lo que hemos analizado en concordancia al constitucionalismo cosmopolita, el impacto de la globalización en las nacionalidades y sus cartas constitucionales que fueron estudiadas por de Julios Campuzano y que referenciamos en este trabajo.

Por su parte, en la expresión sobre los derechos humanos, reconocemos la incidencia tanto de la suscripción a los Tratados Internacionales como la política que al respecto llevó adelante el alfonsinismo durante la redemocratización. Para tal caso mencionamos los art. 75 inc. 23, 22 y 24 y art. 99 inc. 11 y el art. 125.

Por último y en cuanto al establecimiento de nuevas autoridades como el jefe de gabinete (art. 99 inc. 3, 10, 17 y 100, la conformación del Ministerio público (art. 120), responden, según creemos, a la intención de atenuar el presidencialismo para dar mayor preponderancia al Parlamento, ideal este último que se vio manifestado por Raúl Alfonsín ante la firma de los Pactos de Olivos y de la Rosada así como también en la pronunciación elaborada por el Consejo para la Consolidación de la Democracia.

Palabras finales

La última reforma realizada a nuestra Constitución Nacional implica un derrotero que hemos intentado recomponer en este trabajo, aun cuando consideramos que no es el único caminos sino uno de los posibles. Somos conscientes que en la señalización que nos propusimos quedan excluidas importantes producciones a las cuales hemos reservado para un futuro trabajo.

No obstante ello hemos contextualizado a nuestra carta magna vigente, tanto en el marco internacional como respuesta a las influencias del Constitucionalismo mercantil global, así como también pautamos y caracterizamos diferentes contextos nacionales que demarcaron el sendero histórico al año 1994.

Finalmente, propusimos reconocer el camino señalado en el articulado de la Constitución reformada. Nos quedamos con el compromiso de custodiar y sostener nuestros derechos constitucionales, tarea a la que rodos nos sentimos convocados.

Bibliografía

De Julios-Campuzano, A. (2003). *La Globalización Ilustrada. Ciudadanía, derechos humanos y constitucionalismo*, Madrid, Dykinson.

Comisión Interamericana de derechos Humanos, *Organización de los Estados Americanos*, disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/>.

Publicaciones Fundación Acción pro Derechos Humanos, *Informe Nunca Más*. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/argentina/informe-de-la-CONADEP-Nunca-mas-Indice.htm#C1>.

O'Donnell, G. (1982). *1966-1973. El Estado Burocrático Autoritario. Triunfos, derrotas y crisis*, Buenos Aires, Belgrano.

Tomás y Valiente, F. (1996). "Constitución", en: Ruiz Miguel, Alfonso y Díaz, Elías (Eds.). *Filosofía Política II, Teoría del Estado*, Valladolid, Trotta, pp. 45-61.

Reflexiones en voz alta sobre Democracia y Derechos Humanos en la Argentina

Adriana Eberle

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

aeberlerios@gmail.com

Algunos de nosotros, los que —por edad— tuvimos que acceder a la universidad en los tiempos del Proceso de Reorganización Nacional, y sobre todo, en las carreras humanísticas, hemos cultivado un insistente interés en profundizar el concepto *democracia*. Democracia en tanto su definición, su trayecto en el tiempo, los alcances y relaciones en distintos intelectuales que se permitieron defender este modelo político. Por edad también, gran parte de la escolarización básica fue realizada bajo gobiernos militares, motivo por el que, indudablemente, la impronta en las actitudes y valoraciones es marcada y duradera.

Transitados ya treinta y dos años del retorno de la democracia en la Argentina, el tema se ha vuelto también motivo de discusión y reflexión en los equipos de trabajo docente y de investigación. Es habitual que los más jóvenes se interesen en repasar con nosotros no sólo las expectativas que tuvimos en 1983, sino también intentar discernir entre todos las marchas y contramarchas de nuestro camino democrático. Y se comparten lecturas y puntos de vista, y se coincide y se disiente. En este contexto es que surgió la inquietud de compartir algo de aquellos encuentros. No nos anima la rigurosidad teórica sino más bien el balance vivencial: por ello no pretendemos profundizar doctrinas sino exponer consideraciones e incluso visiones críticas de nuestras propias prácticas democráticas. Animamos entonces a nuestros lectores, a este último ejercicio intelectual: pensemos juntos en “voz alta”.

Los hechos. Los actores. Profusa es la producción relativa al ocaso de la última dictadura y el retorno de la democracia como también —y por cercanía temporal— numerosos son los testimonios audiovisuales a los que podemos acceder. Acaso no suena cada tanto en nuestros oídos la voz de Raúl Alfonsín recordando el preámbulo de la Constitución nacional durante la campaña electoral en 1983? Para aquel entonces, justamente, el preámbulo volvía a tomar aquel carácter conciliador y pacificador que tuvo al momento de sancionarse la Carta Magna, a un tiempo que expresaba los puntos esenciales pero dinamizadores, que orientarían los pasos del gobierno de la Nación. En idéntica instancia, entendemos que Alfonsín se apropió del Pre-ámbulo: pocos objetivos, sin embargo, claros, concretos, alcanzables¹⁵. Fijándose en ellos inició el camino lento pero seguro, de re-establecer la democracia para

¹⁵ Recordemos al efecto que el preámbulo de la Constitución fue el argumento central que Alfonsín comenzó a esgrimir hacia 1980, cuando en ocasión de una sugerente reflexión sobre el rol de las fuerzas armadas en una sociedad política institucionalizada, expuso que: “Es indispensable que la victoria de la democracia se asiente sobre nuestra propia decisión con nuestra propia fuerza. Debemos entender que los errores de las minorías nunca garantizarán por sí solos la victoria perdurable de las mayorías. Hay que comenzar por lo más sencillo que en este caso resulta ser lo esencial. El punto de partida está contenido en la Constitución Nacional, en su Preámbulo y en su capítulo de Derechos y Garantías. Por ahora no hace falta más. Allí está todo lo necesario para empezar... Hizo falta tanto dolor, tanta agresión, para que cada palabra de la Constitución adquiriera todo su significado” (Alfonsín, 1980: 205).

todos los argentinos. Independientemente de su trayectoria y pertenencia políticas, Alfonsín es reconocido en nuestro pasado reciente en tanto sostenedor de la democracia.

En ese sentido queremos compartir una sugerente participación del político que nos ocupa en un encuentro de multidisciplinar reunido en San José de Costa Rica en 1990. En aquella ocasión, Alfonsín inició su intervención sosteniendo: “Lo que buscamos implantar es la democracia como forma de gobierno pero también como forma de vida, como sistema político, como estilo de convivencia entre los hombres” (Alfonsín, 1990: 531). Desde esta perspectiva entonces, la democracia devenía en un modo de ser y de hacer, con una impronta ética relevante y que —de algún modo— debía inspirar alguna transformación íntima en nuestras prácticas cotidianas, por más pequeña e inadvertida que fuese. La vocación democrática alfonsinista ensayaba partir de los sistemas ideológicos en crisis¹⁶ y elaborar desde ellos una “recomposición en un nuevo consenso integrador”, en tanto síntesis de lo mejor de cada tradición política, resultando entonces una “nueva voluntad colectiva”. No es casual que *consenso* sea justamente el título elegido por Alfonsín para su obra *Democracia y consenso*, de 1996, insistiendo en los beneficios de tal procedimiento.

Retomando la idea alfonsinista, la voluntad consensuada y focalizada en la democracia no debía implicar por cierto “uniformidad” sino “significa un piso común de creencias capaces de contener dentro de sí al pluralismo y a la diversidad...” (Alfonsín, 1990: 533). Consciente de las dificultades del momento, sabía que la democracia no estaba totalmente consolidada y que restaba un desafiante camino a recorrer para alcanzar una sociedad —a su juicio— “moderna, participativa y solidaria”.

Cabría decir que la democracia no debe ser restaurada sino construida en nuestra región.

Pero, cuando hablamos de construcción de la democracia no nos estamos refiriendo a una simple abstracción; nos estamos refiriendo a la fundación de un sistema político que será estable en la medida en que se traduzca en la adopción de rutinas democráticas *asumidas y practicadas* por el conjunto de la ciudadanía (Alfonsín, 1990: 534)¹⁷.

Tal empeño se condice con la performance histórica del propio radicalismo que, coherente con las propuestas ideológicas del momento en que inició su participación en la vida política nacional, no se sustrajo a propiciar la eficacia del sufragio universal y secreto. Por ello “una concepción ética de la política y un profundo sentido de la justicia social se sumaron a la propuesta democrática, en términos no excluyentes de ningún sector...” (Alfonsín, 1990: 535) Para el líder radical, su partido fue “de síntesis” y supo sobrellevar el estigma que le atribuyeron relativo a “vaguedad ideológica” y “falta de rigor teórico”. Pese a todo, y consustanciado con el ideario histórico radical, revalorizó ese sentido ético indispensable para conservar el necesario equilibrio político que les alejase de los autoritarismos. Sentido ético que —por supuesto— no debía impedir sino propiciar nuevos estilos y propuestas. Así la solidaridad facilitaría concretar una sociedad estable que convoque a todos. Y ¿quiénes son “todos” para Alfonsín?:

- Los condenados por políticas injustas a la miseria y la marginalidad.
- Las jóvenes generaciones educadas por el autoritarismo.
- Los desplazados de la vida política por sus ideas.
- Los defensores del valor de la libertad.
- Los herederos del socialismo “democrático, humano y ético”.
- Los hombres de fe (Alfonsín, 1990: 537-538).

¹⁶ Recuérdese que estamos sitios en 1990.

¹⁷ El destacado nos pertenece.

De ahí que el compromiso político imponía la unión en tanto voluntad creadora e innovadora, con la finalidad de alcanzar una sociedad “más equitativa y más libre”. Porque el tiempo que les tocó vivir les llamaba no a ser espectadores sino “hacedores concretos del camino que se sigue”.

Por todo lo apuntado, afirmaba Alfonsín que el ciudadano, el miembro de ese nuevo conjunto social participativo, solidario y plural debía ser entendido en toda su complejidad y diversidad:

Los ciudadanos, en tanto usuarios, consumidores, productores, trabajadores, empresarios, técnicos, etc., no pueden permanecer ajenos a decisiones que originan consecuencias significativas sobre la calidad de su vida y sobre el funcionamiento, las metas y los valores de la sociedad (Alfonsín, 1990: 547).

A su juicio esta invitación a la participación y el compromiso significaba ni más ni menos que profundizar la democracia y a un tiempo salvaguardar el ejercicio y garantismo de los derechos que asistían a cada uno, derechos éstos enraizados en la libertad y en la igualdad. Y justamente Alfonsín debe ser reconocido como un ferviente defensor de los derechos humanos.

La democracia en teoría y en construcción. Evidentemente, los años de la recuperación democrática estuvieron signados por una peculiar afirmación dada por el reconocimiento de una idea-contexto dominante cual fue la intrínseca y mutua influencia, y compatibilidad incluso, entre democracia y derechos humanos. En este sentido, la reflexión, la propuesta y el ensayo de soluciones a los problemas que aquejaban a la naciente democracia debían pensarse en función de los derechos humanos¹⁸. Comenzaron entonces a fortalecerse diferentes entidades cuya finalidad fue la reivindicación de los derechos humanos a un tiempo que la difusión de los mismos y la concientización sobre todo, de modo permanente y sistemático. Y esa reivindicación devino de la denuncia también consecuente de las violaciones a tales derechos durante los años oscuros de la dictadura.

Entonces, la democracia —entendida como construcción mancomunada de los distintos sectores sociales— pasó a tener como constituyente esencial “el acento en la defensa irrestricta de los derechos humanos” (Alfonsín, 1996: 80). Si la democracia sólo se cimentaba con personas democráticas, Alfonsín concluyó entonces:

Para un demócrata no basta con amar la libertad. La democracia es, en definitiva, la lucha permanente por la *extensión y profundización* de los derechos humanos¹⁹ (Alfonsín, 1996: 95).

Así pues, y si consideramos los elementos “esenciales” de la democracia, advertiremos con prontitud la trascendencia que adquirieron los derechos humanos en la conformación y sobre todo, consolidación de los procesos democráticos. Al respecto, y a comienzos de los años 90, convinieron como elementos primordiales de una democracia²⁰ los que a continuación presentamos:

El primer elemento es a) “*la voluntad popular es la base de la legitimidad del gobierno*”. Este precepto claramente podemos encontrarlo en los albores mismos de nuestra historia constitucional. De hecho, en el cabildo histórico de 1810, si bien se apeló a la tesis hispánica de retroversión del poder, es sabido que a los pocos días de establecida la Junta patria y en las páginas de *La Gaceta* —fundadora del

¹⁸ Es necesario recordar que hacia 1990 y según el Pacto Interamericano sobre Derechos Democráticos, los derechos humanos remitían a la Declaración universal de los derechos humanos (ONU 1948), la Declaración americana de los derechos y deberes del hombre (Bogotá 1948), el Pacto interamericano de derechos civiles y políticos (ONU 1966) y la Convención americana sobre derechos humanos (San José de Costa Rica 1969). Cfr. Agenda, 1990: 570 y sig.

¹⁹ El destacado nos pertenece.

²⁰ Al respecto seguimos a José Zalaquett en su intervención “Democracia y Derechos Humanos”, en Agenda (1990: 447-477). Se encuentran asimismo sugerentes consideraciones en Rosenvallon (2009) y Velasco (2001).

periodismo nacional— se teorizó y fundamentó el principio de soberanía popular como origen y justificación de todo poder que aspirase a ser reconocido legal y legítimo. Los sucesivos ensayos constitucionales no hicieron más que fortalecer esa tesis: los intelectuales que —a su tiempo— fueron fundando el Estado argentino lo hicieron desde la base de la soberanía popular como principio apropiado por todos y al que fueron sumando condiciones que lo volviesen irrefutable; así, por ejemplo, el pueblo, en quien reside la soberanía, debía ser un pueblo educado²¹. El siglo XX no hizo más que fortalecer esta idea aunque es menester advertir que no faltaron movimientos políticos e intelectuales que no sólo negaron este principio sino que lo resignificaron para fundar no sólo modelos autoritarios sino también con pretensiones de perpetuarse en el poder por vías legales.

En este momento nadie duda de la esencialidad de este principio. De hecho la recurrencia de los ciudadanos a las urnas es una clara señal de ellos; sin embargo, también es repetido señalar que esa voluntad es adulterada, tergiversada, a veces de modo burdo y hasta ofensivo. Ahora bien, ¿dónde está el problema? ¿En el principio o en quiénes lo practican? ¿En quienes ejecutan el fraude o en quienes lo toleramos? ¿En quienes especulan a partir de situaciones de pobreza de los ciudadanos o en quienes nos resignamos a que algunos ambiciosos se hagan del poder y se vuelvan un “elenco estable” en los poderes constituidos?...

A este principio de voluntad popular se asocian dos componentes: b) “existe una posibilidad genuina de alternancia en el poder y de elecciones periódicas” como también c) “en la escena política participan partidos libremente constituidos, o hay otros mecanismos que aseguren que distintas ideologías o corrientes de opinión se organicen”. En este sentido y desde la recuperación democrática, con algunos altibajos, todas las posturas políticas tienen la oportunidad de expresarse, organizarse y difundir ideas, propuestas y compromisos. Incluso hasta en instituciones de distinto rango, se visualiza la pluralidad porque se la promueve y sostiene como un vector dominante de la existencia democrática²². Sin embargo, muchas veces, la pluralidad de ideas y el debate genuino se confunden con ambiciones de poder y personalismos. En este sentido es importante recordar que la reforma constitucional de 1994 consagró la existencia y funcionamiento de los partidos políticos garantidos por el Estado nacional, haciéndose eco de lo que ya la Multipartidaria había definido y reclamado en sus documentos fundantes en 1982 (Multipartidaria, 1982).

En el mismo rango de esencialidad se agregan otros tres elementos claves: d) “hay mecanismos que garantizan el estado de derecho y el respeto por los derechos humanos”; e) “existe respeto por la identidad y derechos de minorías y de grupos menos favorecidos y hay mecanismos efectivos para garantizar su participación política”; y f) “hay mecanismos de fiscalización que aseguran que se puede hacer valer la responsabilidad de las autoridades”.

En esta instancia podemos coincidir en que el estado de derecho es valuado por todos los sectores sociales: de hecho, las más de tres décadas de democracia así lo evidencian. Ahora bien, la situación no se nos presenta tan clara al momento de reflexionar sobre los *derechos humanos*. Evidentemente la reforma constitucional de 1994 dio una amplitud al tema que en verdad pone en vanguardia a nuestra carta magna por sobre otras naciones. Así el reconocimiento de tratados internacionales con jerarquía constitucional hace que los argentinos se encuentren no sólo reconocidos en su condición humana sino amparada en su integralidad de seres únicos y, por lo mismo, urgidos de respeto y protección.

²¹ En este sentido no fue extraño que la difusión de los beneficios de la educación se volviesen política de Estado; así entonces ya en el siglo XIX se volvió consenso que cuanto más conociese sus deberes y derechos el miembro de un colectivo, más se sustanciaba con el sistema político y más se comprometería en su defensa.

²² Llamamos la atención en relación al modo en que se ha extendido el principio democrático alcanzando a universidades, centros de estudiantes, sindicatos, sociedades de fomento, por mencionar solamente algunas instituciones que forman parte de nuestra vida cotidiana.

No entraremos en detalles. Sólo pediremos a nuestros lectores que —por un momento— recorran mentalmente las noticias que pueblan los periódicos y canales de noticias y advertirán que los derechos humanos no son tenidos en cuenta en su complejidad y que todavía nos falta recorrer un largo camino. Y creemos que esto se debe, en primer lugar, a la falta absoluta de conocimiento de los derechos que nos asisten. Valga como ejemplo nuestra propia experiencia como docentes que nos lleva a contactar con alumnos (ciudadanos argentinos que votan), que ingresan a la universidad y admiten no conocer la constitución y los derechos que ésta consagra. Más grave aún es cuando el desconocimiento alcanza a funcionarios públicos y a formadores de opinión. Coincidamos también que los derechos humanos se han presentado muchas veces en tanto circunscriptos a los derechos que se ignoraron en los años de la dictadura: es justo que se reclame por ellos y que paguen —según la ley— quienes los avasallaron; sin embargo, los derechos humanos, tal como los acredita la constitución, son amplísimos y alcanzan a todos y cada uno de nosotros. Por lo mismo, cuesta aceptar esta cuota de falta de equidad por parte de los sectores públicos cuando se trata de ponerse al frente de los derechos de diferentes sectores, principalmente de los más humildes y marginados.

Podemos coincidir en que hemos avanzado en algunos ámbitos de la vida cotidiana; no obstante, creemos que estamos en deuda, fundamentalmente nos falta un sinceramiento, aunque se escuche “políticamente incorrecto”. Un sinceramiento que tenga que ver con el reconocimiento de que hay problemas sociales, que no se enfrentan como se espera y que dejan al descubierto derechos lesionados o ignorados, ya sea por el poder de turno o por sectores económicos asociados a éste. Citemos un ejemplo: hace unos días se produjo un derrame de cianuro (utilizado por una empresa minera) que contaminó el agua de una parte importante del territorio de la provincia de San Juan; ¿acaso los derechos ambientales no forman parte de nuestra constitución? Y en el mismo contexto nos encontramos si nos abocamos al tópico que tiene que ver con las minorías en tanto su identidad y sus derechos; esas minorías justamente reconocidas en su pre-existencia étnica y cultural²³. No profundicemos en leyes (que a primera vista parecen no cumplirse), sino solamente en las prescripciones de nuestra ley suprema; detallemos los contenidos de ese inciso:

- Reconocer la pre-existencia étnica y cultural de los pueblos indígenas.
- Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.
- Reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan.
- Regular la entrega de tierras aptas y suficientes para el desarrollo humano.
- Asegurar su participación en la gestión de recursos naturales e intereses que es afecten.

Obvio es decir que estas garantías presentan debilidades que a diario nos interpelan. O ¿no lleva meses el acampe de ciudadanos qom en una avenida de la ciudad de Buenos Aires?; ¿no mueren niños por desnutrición en las regiones que habitan los pueblos originarios porque se han desmontado los bosques —disminuyendo entonces notablemente las posibilidades de autosuficiencia de esas comunidades— o porque no son asistidos oportunamente?...

Otro tanto podemos decir en relación a todos y cada uno de los referidos tratados internacionales con jerarquía constitucional; por ejemplo, el Pacto de San José de Costa Rica en toda su extensión y profundidad, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer o la Convención sobre los derechos del niño (Ministerio del Interior, 1999).

Réstanos una referencia al último elemento que entienden constitutivo de la democracia y es el referido a los mecanismos de fiscalización. Ya en su momento, el expresidente Alfonsín —cuando discutió los términos del Pacto de Olivos con Carlos Menem, titular del PE nacional— sostuvo la

²³Constitución Nacional, artículo 75, inciso 17.

conveniencia de incorporar distintos organismos que tuviesen como misión supervisar el funcionamiento e independencia de los poderes constituidos a un tiempo que la responsabilidad y compromiso de los funcionarios. Tales entidades se incorporaron a la Constitución en el proceso de reforma de 1994, y lejos de cumplir el cometido con que fueron inspiradas, encontramos a diario la politización que ha ido ganando estos espacios que —justamente— se crearon para velar por el normal funcionamiento de los poderes más allá de los posicionamientos políticos.

Reflexión final. Nuestra pretensión no fue una exposición exhaustiva sino simplemente presentar con cierto orden algunas reflexiones que en cotidiano hacemos en el equipo de la cátedra. Sin dudas que existe un claro acuerdo en que la democracia nacional parte de las tres ideas que se enumeraron primeramente, a saber: a) imperio de la voluntad popular; b) alternancia en el poder y elecciones periódicas; y c) participación de diferentes posturas políticas e ideológicas. Sin embargo, todavía debemos empeñarnos en los otros tres componentes básicos: d) respeto por los derechos humanos; e) respeto por los derechos e identidad de las minorías; y f) mecanismos de fiscalización de la gestión pública.

Ahora bien, ¿sólo la sustanciación de estos factores nos asegurará el fortalecimiento del sistema democrático? Seguramente que no. Ya anticipamos que hemos advertido un gran desconocimiento de la constitución nacional no sólo en los jóvenes estudiantes sino también en adultos: y esto sí merece nuestra atención. Es urgente que nos propongamos hacer que todos y cada uno de los índices de la democracia sean internalizados por los ciudadanos; que éstos conozcan el alcance de sus derechos y la responsabilidad del Estado (en todos sus niveles) en garantizar el ejercicio de los mismos. Podrán decirnos que desde hace un tiempo existe en las escuelas “la educación en valores” y “la construcción de ciudadanía”; sin embargo, podemos sostener que no ha dado los resultados esperados, ya que nuestros alumnos (contados en varias centenas) demuestran un desconocimiento total de la Constitución, con todo lo que esto significa.

¿Cuál debe ser nuestro empeño entonces? Educar, educar, educar,... no sólo con la transmisión de los contenidos sino fundamentalmente con nuestro compromiso, siendo cada uno de nosotros fundamento y sostén de este sistema que seguimos consolidando. Creemos que todavía nos falta crecer en hábitos democráticos: perviven aún en nuestros ambientes, actitudes arbitrarias, gestos imperativos y faltas de tolerancia. Por lo mismo, para que nuestra democracia sea imparcial, reflexiva, próxima, humana, necesitamos volverla definitivamente nuestra forma de vida. Hagámonos eco de las palabras de Alfonsín:

No habremos triunfado (...) hasta que las rutinas del autoritarismo que marcaron nuestras vidas sean transformadas por las rutinas de la democracia (Agenda, 1990: 531).

Bibliografía

- Agenda para la consolidación de la democracia en América Latina* (1990), San José de Costa Rica, Instituto Panamericano de Derechos Humanos.
- Alfonsín, R. (1980). *La cuestión argentina*, Buenos Aires, Propuesta Argentina.
- Alfonsín, R. (1990). “Necesidad de una convergencia política”, *Agenda para la consolidación de la democracia*, San José de Costa Rica, Instituto Panamericano de Derechos Humanos, pp. 529-549.
- Alfonsín, R. (1996). *Democracia y consenso*, Buenos Aires, Corregidor-Fondo de Cultura Económica.
- Constitución Nacional* de la República Argentina, 1994.

- Ministerio del Interior, Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales (1999). *Derechos Humanos, Instrumentos Internacionales con rango constitucional*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Promoción.
- Multipartidaria (1982). *La propuesta de la Multipartidaria*, Buenos Aires, El Cid.
- Rosenvallon, P. (2009). *La legitimidad democrática. Imparcialidad, reflexividad, proximidad*, Buenos Aires, Manantial.
- Velasco, D. (2001). *Pensamiento Político contemporáneo*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Zalaquett, J. (1990). “Democracia y Derechos Humanos”, *Agenda para la consolidación de la democracia*, San José de Costa Rica, Instituto Panamericano de Derechos Humanos, pp. 447-477.

Ley y adolescencia.

Inicio de una investigación psicoanalítica

Roberto Julio Elgarte

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

elgarte@bvconline.com.ar

Introducción

La presente ponencia se inscribe en el marco del PGI “Adolescencias: ley y subjetividad en el contexto institucional educativo” que se lleva a cabo en el Departamento de Humanidades de la UNS. El mismo propone explorar acerca de 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. En tal sentido, se señalan como objetivos específicos:

- Caracterizar qué es lo que los adolescentes consideran como permitido y prohibido en tiempos actuales.
- Comprender las relaciones que los adolescentes establecen con la ley, encarnadas por el mundo adulto.
- Identificar qué referentes sociales consideran los adolescentes como portadores de ley.
- Indagar acerca de la presencia o ausencia de ritos de iniciación en la actualidad.
- Explorar la circulación de la ley en instituciones educativas escuchando el texto de reglamentos y la palabra de directivos, docentes y alumnos.

A lo largo de los cuatro años de duración del PGI, se intentarán desplegar los siguientes interrogantes:

1. ¿De qué modo circula y se significa la legalidad institucional?
2. ¿Qué modalidades o estilos particulares de transmisión de ley portan las diversas instituciones educativas?
3. ¿Qué tipo de referencia constituye - significa el espacio escolar en la constitución subjetiva adolescente?
4. ¿La institución educativa actual favorece determinadas formas de subjetivación?
5. ¿Encontramos hoy ritos de iniciación institucionalizados? ¿Qué función cumplirían?

Como técnicas de recolección de datos se plantea efectuar entrevistas semidirigidas individuales con alumnos, docentes y directivos y la realización de grupos focales, cuestiones que encuentran su fundamentación en el formulario de presentación del PGI.

En el primer año de trabajo se viene abordando la revisión y ampliación del marco teórico. A partir de octubre se iniciará el trabajo de campo.

La ley desde el psicoanálisis

La ley para el psicoanálisis 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.

Sigmund Freud presenta en *Tótem y tabú* (Freud: 1980[1913]) la temática de la ley en el origen del humano culturalizado: ley de prohibición del incesto y parricidio, fundadora del orden social, articulada a las vicisitudes del complejo de Edipo/castración. Ley que en tanto prohíbe, a su vez habilita, constituyendo al sujeto atravesado por las leyes del lenguaje que lo determinan.

Propongo detenernos en algunos hitos de esta obra. Freud considera que el sistema totémico “es la base de todas las obligaciones sociales” (12) que rigen para los integrantes de una tribu más allá de los parentescos de sangre. Estas obligaciones imponen restricciones básicamente de las tentaciones incestuosas, estableciendo la exogamia. Es interesante resaltar el final de la cita de la página 15: “(...) hay fundamento para suponer que las prohibiciones totémicas están dirigidas sobretudo a las apetencias incestuosas del hijo varón” reflexión que remarca la cuestión estructural del vero incesto en torno al hijo con la madre.

Prosiguiendo con la apoyatura en este texto, resulta relevante señalar la referencia al sistema clasificatorio que organiza los vínculos sociales y que destaca que padre y madre son nombres de parentesco y no necesariamente de lazo consanguíneo, cuestión que propicia el acento en las funciones simbólicas de los lugares parentales. Anticipo de los desarrollos de Levi Strauss acerca de las estructuras elementales de parentesco.

La noción de tabú se presenta como un sistema de prohibiciones “...que carecen de toda fundamentación; son de origen desconocido (...)” (27). Alusión al costado enigmático de la génesis de la ley, “(...) oscuro origen de nuestro propio imperativo categórico”.

Restricciones, limitaciones, prohibiciones que se actualizan de manera permanente, cuestión que Freud liga al infantilismo psíquico del neurótico al plantear el complejo de Edipo como complejo nuclear de las neurosis, efectivizado en sus resignificaciones estructurales.

Aborda a continuación los enigmáticos orígenes del totemismo e insiste en “(...) la necesidad de los linajes de diferenciarse entre sí por medio de nombres” (113).

Tótem y padre quedan enlazados en torno a los dos crímenes de Edipo y Freud nos presenta aquí la referencia al mito del pasaje de la horda primordial darwiniana a la horda totémica “(...) el animal totémico es realmente el sustituto del padre (...)” (143).

Sobre los orígenes, se acude a los mitos que son construcciones, invenciones, ficciones que intentan recubrir mediante lo simbólico, los enigmas u ombligos reales. Y entonces “se dice que en un principio” hubo un padre sin castrar o más bien un macho gozador, poderoso y cruel que resulta asesinado por los hijos expulsados, que al darse cuenta “que era más grande muerto que vivo”, proclaman en su nombre desplazado al tótem, la ley de prohibición de incesto y parricidio y “nace” el humano culturalizado bajo la forma de la horda totémica. Anudamiento entre padre muerto, tótem, crimen primordial y “no matarás”. A causa del goce, adviene el crimen; a la inversa de Edipo: primero el asesinato y luego el goce (...) y después, arrancarse los ojos.

“El sistema totemista es un contrato con el padre” (146), como intento de tramitar el arrepentimiento, la culpa y la ambivalencia, que son algunas de las vertientes freudianas en relación al padre que luego se enlazan con la figura de Dios, pasando por los reyes.

Sabemos que Lacan propone reconsiderar la función del padre en el centro del Edipo (Lacan, 1999 [1957/1958]). Función que no pasa por lo ejes de carencia o exceso sino que se trata de una función normatizante, donadora de títulos. Es algo a adquirir, producto de la operación de una metáfora,

que designará, recordando lo antedicho por Freud acerca de los nombres, como Nombre del padre, significante transmisor de la castración simbólica.

La ley es producto de la alienación de la criatura humana al lenguaje, en el pasaje de la naturaleza a la cultura. "(...) la ley del hombre es la ley del lenguaje (...)" (Lacan, 1985 [1953]).

El parentesco consanguíneo no alcanza para nombrarse madre, padre, hijo, hermana, etc.; hace falta el lenguaje correlativo de la ley para adquirir lugares de nominación. Será el Nombre del padre el que garantice un lugar de filiación: "En el Nombre del padre es donde tenemos que reconocer el sostén de la función simbólica que, desde el albor de los tiempos históricos, identifica su persona con la ley" (Lacan, 1985 [1953]: 267).

Los empeños por circunscribir la pregunta "¿qué es un padre?" nos dejan en un callejón sin salida ya que es del orden de un tope real. Lacan nos recuerda que el Nombre del padre no se trata de una imagen patriarcal sino que el padre está no sólo castrado sino que se reduce a no más que un número, aludiendo a las sucesiones dinásticas, por ejemplo de Jorge III o Jorge IV (Lacan, 2008 [1971]). O sea, insistimos, se trata de un significante, que en tanto producción metafórica de sustitución de la lógica materna, instala un salto a otra lógica (Barros, 2014) adquiriendo el estatuto de una intervención que produce una marca inicial. Y es producto de una sustitución metafórica ya que produce una invención de un recurso donde no lo había. Por ello, lo consideramos como significante ordenador fundamental, que opera como anclaje referencial de genealogía, filiación y transmisión de ley.

La inscripción del Nombre del padre permite una nueva manera de experimentar el mundo, como lo hace la poesía. "Hay poesía cada vez que un escrito nos introduce en un mundo diferente al nuestro (...). La poesía es creación de un sujeto que asume un nuevo orden de relación simbólica con el mundo" (Lacan, 1991 [1955/1956]: 114). Esto lo dice Lacan a propósito de lo que Schreber no pudo hacer al no contar con el recurso estructural del Nombre del padre.

Queda resaltada entonces la función de las marcas inaugurales, originarias, alusión al padre donador de títulos del tercer tiempo del Edipo para que luego el sujeto pueda echar mano, que en tanto se cuenta con ellas, podrá responder con su neurosis. Ensambladura entre ley y deseo, habilitación para nuevas y múltiples alternativas de respuesta ante el deseo del Otro en el bordeamiento del objeto a, cuestiones que Lacan señalará luego como la pluralización de los Nombres del padre (Lacan, 2005 [1963]), en tanto no hay padre que esté a la altura de las circunstancias.

Los principios que la ley sustenta nunca son absolutos ya que estructuralmente esta siempre será fallida en algún punto. Las fallas de la ley en sus diferentes grados retornan sintomáticamente. Lo no categórico y reglado de la ley implica que tiene un costado áfono, sin palabras. ¿Qué le dijo Dios a Moisés en el monte Sinaí? No lo sabemos, luego vinieron los 10 mandamientos y antes de ellos habría otros mandamientos que regían la sociedad humana. Si consideramos entonces que en el origen La Ley está perdida, entonces sólo accedemos a leyes en plural: normas, mandamientos, regulados y transmitidos por los hombres.

Moisés no es la Ley, la representa; un padre no es la Ley, la representa, poniendo así la función simbólica paterna definitivamente en juego, dejando fuera del juego de lo específicamente humano, asemejarse a un Dios innombrable e irrepresentable (Wechsler, 2000: 335).

Podríamos considerar una Ley con mayúscula en tanto implícita en la constitución humana como seres sometidos al lenguaje, ley que no puede enunciarse en sí misma. Luego se escribirán leyes articuladas en un discurso, por ejemplo en el Derecho.

Las marcas de ley entrelazan lenguaje, inconciente y deseo. Lacan otorga a la función paterna la misión legisladora, que invariablemente será con desarreglos. "El enigma de las fallas de la ley paterna incide en toda transmisión de la genealogía, de la historia y de la palabra" (Gerez Ambertín, 2012: 177).

Entonces el Nombre del padre no se reduce al establecimiento de un orden. “La normatividad instituida por el Nombre del padre es la normatividad de la excepción sintomática...” (Barros, 2014: 29).

La ley implica a su vez su transgresión cuestión que permite en lo social el progreso cultural imbricado con la posibilidad de circulación del deseo. En este paisaje, Lacan plantea “(...) la ley está estrechamente vinculada con la estructura misma del deseo” (Lacan, 1995 [1959/1960]). Transgresiones que Lacan considera a propósito del Marqués de Sade que toma “al revés todas las leyes del Decálogo”. Concepción de la ley moral articulada a lo real, a “la dignidad de la cosa”.

Trayectos adolescentes

A modo de apretada síntesis, la adolescencia es considerada en términos de las vicisitudes de armado escénico fantasmático en torno a las metamorfosis efecto del segundo despertar sexual propuesto por Freud (1985 [1905]). Procesos atravesados por angustia e incertidumbre, desanudamientos y nuevos anudamientos, progresiones y regresiones, duelos e invenciones.

Cuestiones que requieren la consideración de la singularidad en la pluralidad de manifestaciones atendiendo a lo cultural —social— epocal, denotando la imposibilidad de realizar generalizaciones.

Considerar la articulación Edipo, Nombre del padre, ley, conduce a pensar la resignificación edípica en tiempos adolescentes como una puesta a prueba de la estructura psíquica que a su vez impone nuevas vueltas de armado subjetivo, ahora en el escenario exogámico de encuentro con los pares y las diferentes figuras del Otro social. Salida exogámica que no tiene nada de natural sino que se efectiviza en términos freudianos por la prohibición del incesto. Lacan agregará que es por la ley introducida por el Nombre del padre que el niño - púber podrá al menos parcialmente salirse de la boca del cocodrilo materno que” (...) hace obstáculo para toda investidura de un objeto como causa de deseo” (Lacan, 1999 [1969])

La transmisión de la ley se produce entonces en el espacio de la intersubjetividad atravesando las acciones recíprocas del sujeto adolescente con los diversos marcos institucionales con los que interactúa. Al respecto, sabemos que hay escenarios de sostén simbólico más o menos favorecedores para la construcción subjetiva, cuestión que abordamos en términos de inclusión —exclusión, favorecidos— desfavorecidos, “dentro y/o fuera de la ley”, etc. Cabe señalar en nuestra investigación no nos ocuparemos en especial de los jóvenes transgresores del sistema penal.

Resulta imprescindible intentar caracterizar las particularidades del malestar en la cultura actual como marco de referencia para abordar los ruidos sintomáticos que realizan los adolescentes. Las invitaciones —inducciones del discurso capitalista a través del imperativo del consumo— procuran la forclusión de la falta, causa de deseo, con el consiguiente desdibujamiento de la ley en paralelo a la declinación de la función paterna.

La temática de los ritos de iniciación será considerada en particular a partir del tercer año del PGI. Su inclusión resulta pertinente ya que, cuando los hay, los ritos implican una marca de ley, de corte entre el “paraíso materno y el infierno sexual”, con efectos subjetivantes en los jóvenes que los atraviesan. Cuando una sociedad no ofrece ritos reglados esto resulta con consecuencias en el entramado adolescente.

Articulación teoría - praxis investigativa

La pregunta acerca de cómo se producen las marcas de ley en el sujeto no puede concebirse a priori ni es posible realizar previsiones o prevenciones al respecto ya que la cuestión conlleva un costado enigmático y azaroso. El sujeto del inconciente no resulta algo palpable y observable; es en tal sentido que intentaremos escuchar indicios (Ginzburg, 2003) y pequeños detalles, en el mejor de los casos formaciones del inconciente.

En los objetivos de la investigación se establecieron ciertos parámetros hacia los cuales orientar la praxis. Se delimitó el campo de las instituciones educativas que albergan ado-lescentes de 14 a 18 años. A la hora de dirigirnos a las mismas, surge la interrogación en torno al diseño de la metodología y los instrumentos.

El énfasis en la profundización del marco teórico resulta entonces relevante para luego intentar encarar lo explicitado en los objetivos como así también para la confección de los instrumentos de abordaje.

Si bien planteamos proponer consignasen las entrevistas y los grupos focales, estamos advertidos del riesgo de quedar circunscriptos a la lógica racional conciente, cuyo extremo sería formular una serie de preguntas y obtener respuestas acordes a las mismas. Otras posibilidades tal vez se puedan abrir si sólo proponemos disparadores de la emergencia del decir y de la posición subjetiva que allí pueda traslucirse, sosteniendo la diferenciación entre enunciado y enunciación. Al respecto: “La posición del investigador con el psicoanálisis, igual que la del “Sujeto-supuesto-saber” en la clínica, no se establece a partir de un saber constituido sino siempre por constituirse” (...) (Gallo y Ramírez, 2012: 81).

En el próximo contacto con los actores institucionales algunas de las cuestiones que posiblemente podrían indagar lo explicitado sería apuntar, entre otras, a las siguientes variables: creencias, relatos, narraciones, anécdotas, modalidades disciplinarias, maneras de interacción grupal, proyectos institucionales, respeto o no por ciertas normativas y/o límites, responsabilidad, obligatoriedad, etc.

El título propuesto de esta ponencia habla de inicios que, en alusión a ritos de iniciación, tal vez la aventura investigativa consistirá en cierta ritualidad a atravesar en términos de pasajes por tiempos de incertidumbre, “encontrar más preguntas que respuestas”, “con progresiones y regresiones”. Procesos de ingreso a territorios desconocidos, que en el mejor de los casos, pondrán a circular nuestro “deseo de investigadores”.

Bibliografía

- Barros, M. (2014). *Intervención sobre el Nombre del padre*, Buenos Aires, Grama.
- Freud, S. (1980 [1913]). “Tótem y tabú”, en: *Obras completas*, t. XIII, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Freud, S. (1985 [1905]). “Tres ensayos de teoría sexual”, en: *Obras Completas*, t. VII, Buenos Aires, Amorrortu editores,.
- Gallo, H y Ramírez, M. (2012). *El psicoanálisis y la investigación en la Universidad*, Buenos Aires, Grama.
- Gerez Ambertín, M. (Comp.) (2012). *Culpa, responsabilidad y castigo*, Buenos Aires, Letra Viva.
- Ginzburg, C. (2003). “Huellas. Raíces de un paradigma indiciario”, en: *Tentativas*. México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Lacan, J. (1985 [1953]). “Función y campo de la palabra y del lenguaje”, en: *Escritos I*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- Lacan J. (1991 [1955/1956]). *El Seminario, libro 3*, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, J. (1995 [1959/1960]). *El Seminario, libro 7*, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, J. (1999 [1957/1958]). *El Seminario, libro 5*, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, J. (1999 [1969]). *El Seminario, libro 17*, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, J. (2005 [1963]). *De los Nombres del padre*, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, J. (2009 [1971]). *El Seminario, libro 18*, Buenos Aires, Paidós.
- Wechsler, E. (2000). “Dostoievski, violencia y ley”, *Revista de Psicoanálisis*, Número especial internacional n.º 7. Buenos Aires, Asociación Psicoanalítica Argentina.

Entre derechos y rejas: los derechos de los niños que se encuentran en contextos de encierro con sus madres privadas de libertad

Josefina Morello

Universidad Nacional de Salta

mjmmorello@yahoo.com.ar

Palabras iniciales

La mayoría de las mujeres que se encuentran privadas de libertad en instituciones totales son madres, de modo que el encarcelamiento repercute en la vida de sus hijos, ya sea porque algunas de ellas viven en las cárceles con sus hijos, lo que les permite construir un vínculo madre-hijo diferente al de aquellas mujeres que tienen contacto personal con sus hijos en los horarios previstos por el servicio penitenciario destinados a las “visitas”.

De las condiciones a partir de las cuales se relacionan las madres con sus hijos se van construyendo maneras de nombrar y caracterizar a los hijos de estas mujeres como “los de adentro” y “los de afuera”. “Los de adentro” viven con sus madres en un contexto complejo caracterizado por una violencia simbólica sistemática, extendiéndose también a ellos la privación de libertad y de privacidad, y “los de afuera”, niños que se encuentran al cuidado de familiares en contextos de mayor libertad, pero privados de sus madres.

En ambos casos los niños se encuentran privados de algo o de alguien, en ambos casos estamos en presencia de vulneración de derechos que se torna necesario analizar ya que desde fines del siglo XX se ha producido un cambio de enfoques con respecto a la infancia y su relación con el Estado.

Este nuevo enfoque que toma fuerza a partir de la Convención sobre los Derechos de los Niños (a partir de ahora CDN) intenta superar al paradigma de la “situación irregular” reconociendo fundamentalmente a los niños la titularidad de sus derechos.

Este escrito pone énfasis en los aspectos jurídicos internacionales y nacionales de protección de derechos de los niños y niñas que se encuentran en contextos de encierro con sus madres privadas de libertad teniendo en cuenta que a partir de la década de los 80 con la doctrina o modelo de la Protección Integral de la Infancia se produce un cambio de paradigma que establece que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos.

De la doctrina de la situación irregular al sistema de protección integral de la infancia

La clasificación de los sujetos infantiles en niños y en menores es consecuencia de las instituciones de la modernidad que tenían como objetivo central el control social de todas las infancias, en otras pa-

labras, diferentes perspectivas teóricas y políticas asocian el nacimiento de la minoridad con la institucionalización y burocratización del Estado Nación.

A fines del siglo XIX el Estado comienza a construir instituciones para la “minoridad” articuladas con disposiciones legales y científicas. “La infancia ‘fuera de norma’ es nombrada a partir de ese momento como minoridad en riesgo. Integra así la cuestión social y permite el despliegue de dispositivos estatales para su regulación y administración” (Costa y Gagliano, 2000: 69).

Diferentes autores concuerdan que la infancia como menoridad nace en los Estados Unidos (1899) a partir del Tribunal de Menores de Illinois que otorga todos sus principios a la Doctrina de la Situación Irregular, doctrina cuyo núcleo de pensamiento proviene del Movimiento de los “Salvadores del Niño” y de las ideas positivistas de la época predominantes en la criminología que plantean la necesidad evitar el contagio de ciertas patologías sociales como el delito por parte de otros niños.

En nuestro país, acorde con la Doctrina de la Situación Irregular, la Ley Agote, n.º 10903 sancionada en 1919 incorpora la categoría de “peligro moral y material” en la jurisprudencia con nuevos criterios sobre la patria potestad que permitía la intervención del Estado en la vida familiar.

Tomando como referencia lo expuesto por Mary Beloff, en líneas generales el sistema de la situación irregular puede ser caracterizado a partir de los siguientes aspectos:

1. Refleja criterios criminológicos propios del positivismo de fines del siglo XIX y principios del XX. Reemplaza las penas por medidas de seguridad, terapéuticas o tutelares respecto de “menores en situación irregular o en estado de abandono, riesgo o peligro moral o material.”
2. Se basa en el argumento de la tutela, desde donde se dejan de lado el reconocimiento a los niños y adolescentes de todos los derechos fundamentales que gozan los adultos.
3. Las leyes que se inscriben en la situación irregular de la infancia explican y justifican la abolición del principio de legalidad, lo que lleva a que se realicen idénticos procedimientos tanto para niños y jóvenes que cometen delitos cuanto para aquellos que se encuentran en situación de amenaza o vulneración de sus derechos¹.

Entre los aspectos que caracterizan a una ley de la situación irregular se pueden mencionar los siguientes:

- Los niños y jóvenes aparecen como objetos de protección, dado que la protección es de la persona de los menores.
- Se utilizan categorías vagas, ambiguas como “en situación de riesgo”.
- Es el menor el que se encuentra en situación irregular, y por eso es objeto de intervenciones estatales coactivas tanto él como su familia.
- Es un tipo de protección que viola o restringe derechos dado que no está pensada desde la perspectiva de derechos.
- Aparece la idea de incapacidad.
- La opinión del niño es irrelevante.
- Juez de menores no está limitado por la ley y tiene facultades absolutas de disposición e intervención sobre la familia y el niño.
- Todo está centralizado
- Se instala la categoría de menor abandonado, delincuente y se inventa la delincuencia juvenil.
- Se considera a los niños y jóvenes imputados de delito como inimputables, lo que implica que no se les hará un proceso con todas las garantías que tienen los adultos y que la decisión de

¹ Beloff, M. (1999: 13).

privación de libertad o de cualquier otra medida no dependerá del hecho cometido sino de que el niño o joven se encuentra en estado de riesgo.

El sistema de la situación irregular entró en crisis en la década del 60 en los Estados Unidos y en la década de los 80 a nivel de la comunidad internacional. Con la aprobación de la CDN.

A partir de la Convención Internacional sobre los derechos de los Niños se comienza a implementar el sistema de protección integral de derechos, entendiéndose que todo el sistema de leyes que regulaban la situación de la infancia anterior a dicha Convención constituye lo que se denomina la “Doctrina de la Situación Irregular”.

A partir de una serie de instrumentos internacionales de protección de derechos se da origen a la doctrina de la Protección Integral de Derechos del Niño, estos instrumentos son

- Convención sobre los derechos de los Niños (1989).
- Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores, conocidas como reglas de Beijing (1985).
- Reglas de las Naciones Unidas para la prevención de los menores privados de libertad (1990).
- Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil, conocidas como las directrices de Raidh (1990).

Continuando con Mary Beloff “no es posible dar una definición acabada de protección integral de los derechos de los niños. La falta de claridad respecto de qué significa protección integral permite todavía hoy a algunos funcionarios defender las leyes de la situación irregular como modelo de protección integral de la infancia” (Beloff, 1999: 17)

Sin embargo, a nivel normativo y teórico el enfoque de la protección Integral de los Derechos del Niño plantó un cambio de sistema reflejado en las siguientes cuestiones:

- Definen los derechos de los niños y establece que es deber de la familia, de la comunidad y/o del Estado garantizar dichos derechos.
- Los adultos son quienes se encuentran en situación irregular cuando el derecho de un niño es vulnerado.
- Los niños dejan de ser definidos como menores incapaces para ser definidos como sujetos plenos de derechos.
- Se desjudicializan cuestiones relativas a la falta de recursos materiales.
- Se trata de garantizar los derechos de los niños y adolescentes.
- El carácter de universalidad se debe a que las leyes son para toda la infancia, no para una parte.
- No se trata de incapaces sino de personas completas, que necesitan de un plus de derechos específicos por el hecho que están creciendo.
- El juez está limitado en su intervención por las garantías
- En cuanto a la política criminal, se reconoce a los niños todas las garantías que le corresponden a los adultos en los juicios.
- Se determina que la privación de libertad será una medida de último recurso.

Convención sobre los derechos de los niños

La importancia de la CDN es que en su preámbulo y 54 artículos no solo reconoce derechos de los niños sino que fundamentalmente hace responsable a los Estados parte de su cumplimiento.

En lo que respecta al tema que nos convoca, la CDN reconoce en su preámbulo que “para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de amor y comprensión”, reconociendo en otra parte del mismo que “el niño por su falta de madurez física y mental necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal” (Preámbulo de la CDN)

De acuerdo a los derechos reconocidos en la CDN vamos a trabajar en torno a cuatro categorías: el derecho a la familia, a la tenencia paterna, al cuidado paterno y al contacto con sus padres. En lo referente al Derecho a la Familia la Convención establece que los Estados partes tienen que garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares. (art.2.2)

La CDN plantea que los “Estados respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad según establezca la costumbre local” (art. 5 CDN). Más adelante, el art. 8.1 establece que “los Estados partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas”. Por otro lado establece que “ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia” (art. 16.1). El artículo 20 de dicha Convención es de centralidad ya que expresa que:

1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y *asistencia* especiales del Estado.
2. Los Estados Partes garantizarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado para esos niños.
3. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción o de ser necesario, la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones, se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.

En lo referente al derecho de los niños a la tenencia paterna la CDN establece que los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres, aunque:

Cuando esa separación sea resultado de una medida adoptada por un Estado Parte, como la detención, el encarcelamiento, el exilio, la deportación o la muerte (incluido el fallecimiento debido a cualquier causa mientras la persona esté bajo la custodia del Estado) de uno de los padres del niño, o de ambos, o del niño, el Estado Parte proporcionará, cuando se le pida, a los padres, al niño o, si procede, a otro familiar, información básica acerca del paradero del familiar o familiares ausentes, a no ser que ello resultase perjudicial para el bienestar del niño. Los Estados Partes se cerciorarán, además, de que la presentación de tal petición no entrañe por sí misma consecuencias desfavorables para la persona o personas interesadas (art. 9.4).

En lo concerniente al derecho al contacto con sus padres “los Estados Partes respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño (art. 9.3).

Por último, en lo que hace al derecho al cuidado paterno la CDN explica que “el niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos” (art. 7.1).

Por último “a los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños” (art. 18.2).

Ley Nacional n.º 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

Esta ley expresa en algunos artículos la necesidad de prevalecer y fortalecer los vínculos familiares, así por ejemplo en el art. 7 se expresa que “la familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y efectivo ejercicio de sus derechos y garantías”. Por otra parte en el art. 35 establece que “se aplicarán prioritariamente aquellas medidas de protección de derechos que tengan por finalidad la preservación y el fortalecimiento de los vínculos familiares con relación a las niñas, niños y adolescentes”.

En lo que hace a la cuestión de las mujeres privadas de libertad, esta ley plantea que “será especialmente asistida durante el embarazo y el parto, y se le proveerán los medios materiales para la crianza adecuada de su hijo mientras éste permanezca en el medio carcelario, facilitándose la comunicación con su familia a efectos de propiciar su integración a ella” (art. 17).

La Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad n.º 24660 y su modificatoria n.º 26472

Esta ley enuncia entre sus principios básicos que el condenado podrá ejercer todos los derechos no afectados por la condena y cumplir con todos los deberes que su situación le permita. En lo que respecta a la situación de las mujeres privadas de libertad la Ley n.º 26472 realiza planteos muy reducidos ya que de los 231 artículos que componen dicha ley, sólo 7 hacen referencia a las mujeres y sus niños, por lo que estamos frente a una ley básicamente masculina que descuida las características particulares que complejiza la pena privativa de libertad de mujeres.

Dicha Ley establece que “las internas estarán a cargo exclusivamente de personal femenino. Solo por excepción podrán desempeñarse varones en estos establecimientos en tareas específicas. La dirección estará a cargo de personal femenino debidamente calificado” (art. 190), agregando que “ningún funcionario penitenciario del sexo masculino ingresará en dependencias de un establecimiento o sección para mujeres sin ser acompañado por un miembro del personal femenino” (art. 191).

En lo que respecta a las mujeres embarazadas, la ley es menos clara ya que solo aclara que “en los establecimientos para mujeres debe existir dependencias especiales para la atención de las internas embarazadas y de las que han dado a luz. Se adoptarán las medidas necesarias para que el parto se lleve a cabo en un servicio de maternidad”. (art.192), por otro lado esta ley precisa que las internas embarazadas quedarán eximidas de la obligación de trabajar y de otra modalidad de tratamiento incompatible con su estado, 45 días antes y después del parto. Con posterioridad a dicho periodo, su tratamiento no interferirá con el cuidado que deba dispensar a su hijo” (art. 193).

Por otro lado, en lo que respecta a las acciones disciplinarias, la ley presente ley en su art. 194 expresa que “no podrá ejecutarse ninguna corrección disciplinaria que, a juicio médico, pueda afectar al hijo en gestación o lactante. La corrección disciplinaria será formalmente aplicada por la directora y quedará solo como antecedente del comportamiento de la interna.”

En lo que hace particularmente a la cuestión de los hijos de las madres privadas de libertad, solo dos artículos de esta ley lo especifica aclarando por un lado que “la interna podrá retener consigo a sus hijos menores de cuatro años, cuando se encuentre justificado se organizará un jardín maternal a cargo de personal calificado” (art 195) la misma ley aclara que después de los 4 años de edad, si el progenitor no estuviera en condiciones de hacerse cargo del hijo, la administración penitenciaria dará intervención a la autoridad judicial o administrativa que corresponda” (art. 196).

La modificatoria que introduce la Ley 26.472 en el artículo 1 inciso f faculta a los jueces a otorgar prisión domiciliaria, prisión discontinua y semidetención en los casos que ellos consideren pertinentes.

Palabras finales

De acuerdo a los instrumentos legales analizados podemos ver que a pesar del enfoque de Protección Integral de Derechos inaugurado con la CDN a las infancias se las continúa vulnerando en sus derechos, sobre todos los de aquellos niños que se encuentran con sus madres privadas de libertad.

Si bien los tratados internacionales de derechos del niño (CDN) plantean la importancia de mantener el vínculo entre los padres y los hijos, no especifica cómo abordar la cuestión en caso de padres privados de libertad.

Lo mismo sucede en la legislación argentina cuando en la Ley Nacional n.º 24660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad cuando abarca de manera general la cuestión de las mujeres privadas de libertad con sus hijos.

Entonces cabría preguntarse si es que este cambio de enfoque, si los tratados internacionales han sido capaces de llevar tranquilidad a las infancias vulnerables.

Seguramente contar con este cuerpo normativo es alentador a pesar de las carencias que se observan en cuestiones de infancias en contextos de encierro.

Se podría decir que estamos ante una realidad que plantea tensiones constantes entre lo formal del cuerpo normativo y las subjetividades, entre teorías fundamentadas en la protección integral de derechos y las prácticas que se desarrollan en estas instituciones carcelarias.

Fuentes

Convención sobre los Derechos de los Niños

Ley Nacional n.º 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

Ley Nacional n.º 24660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad y su modificatoria n.º 26472.

Bibliografía

Beloff, M. (1999). “Protección integral de los derechos del niño, de la situación irregular: un modelo para armar y otras para desarmar”, en: *Justicia y derechos del Niño* n.º1, Santiago de Chile.

Costa, M y Gagliano, R. (2000). “Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas”, en: Duschatzky, S. (Comp.). *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.

El Derecho a la educación en las escuelas rurales del Sudoeste Bonaerense. El caso de niños/as con necesidades educativas especiales (NEE)

Eleonora Nyez

Universidad Nacional del Sur

eleonoranyez@hotmail.com

Presentación

Este trabajo surge ya que en la práctica cotidiana, viví esta sensación de desamparo y desolación, que me han llevado a preguntarme: ¿Se cumplen los derechos de los niños/as con NEE en las escuelas rurales? ¿Reciben la misma calidad de educación los alumnos con NEE que los demás niños? ¿Se desarrollan al máximo las potencialidades educativas de los alumnos con NEE en las escuelas rurales sin EOE? ¿Todos los docentes de las escuelas rurales toman como un desafío la integración de alumnos con NEE? ¿Presenta otra dificultad y suma responsabilidades al docente rural, el aceptar alumnos con NEE?

Por lo tanto investigué acerca de qué sucede con los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante N.E.E.) en las Escuelas Rurales del Sudoeste bonaerense.

Los objetivos que guiaron el trabajo fueron reconocer de qué factores o aspectos depende la integración y educación de alumnos con NNE en las escuelas rurales y describir la relación entre educación en escuelas rurales e integración.

Para ello realicé entrevistas a docentes de escuelas rurales, que no cuentan con un equipo de orientación escolar en su institución.

Algunos desarrollos teóricos sobre el tema

Se puede decir que la integración de alumnos con NEE en las escuelas rurales es un tema que ha sido poco explorado hasta el momento, por lo que hay hasta el presente escaso material producto de las investigaciones.

Plencovich y Costantini (2011) afirman que aceptar alumnos en integración sigue siendo un proceso voluntario, no sistematizado. A su vez, sostienen que los docentes de escuelas rurales comprenden la diversidad, pero no cuentan con apoyo de equipos técnicos, a pesar de que en casi todas las escuelas rurales hay niños con capacidades diferentes.

Pensar en lo plural, es pensar en una escuela que dé respuestas a las necesidades educativas de todos sus alumnos. Desde estos ejes, la autora Borsani (2007) presenta en su libro más de cincuenta

posibilidades de talleres para abordar la diversidad. Entre otras cosas, se toma con profundidad la vinculación de la escuela especial con la escuela común, considerado esto por la autora como un punto nodal de la integración educativa, para repensar la escuela común en estos tiempos. Allí los docentes se expresan y algunos solicitan ayuda porque “atendemos a todos como podemos”, mientras que una docente de una escuela de isla dice que para ellos trabajar con integración es algo cotidiano, “las escuelas rurales siempre funcionamos como escuelas de integración” se menciona.

Serrano y Recio (2012) caracterizan a la escuela rural y la diferencian de la escuela urbana, como así también hacen hincapié en la formación de quienes trabajan en ellas. Manifiestan que

(...) las escuelas rurales han sido, y lo siguen siendo, centros con una buena capacidad de innovación pedagógica, un buen laboratorio de ideas, un excelente campo de investigación-acción y un magnífico lugar para implementar lo que ahora se está dando en llamar “educación inclusiva” (9).

Acerca de lo investigado en el campo

Como hipótesis que guió la investigación planteo que los alumnos con NEE de las escuelas rurales del sudoeste bonaerense sin Equipo de Orientación Escolar, quedan librados a la voluntad y predisposición del docente.

La investigación se desarrolló en dos escuelas primarias rurales del sudoeste Bonaerense. Se seleccionaron aleatoriamente dos escuelas primarias rurales del sudoeste de la provincia de Buenos Aires, que carecen de un Equipo de Orientación Escolar, la Escuela Primaria n.º 15 (partido de Puan) y la Escuela Primaria n.º 24 (partido de Tornquist), ambas instituciones rurales, ubicadas al sudoeste de la provincia de Buenos Aires.

Realicé entrevistas abiertas a los docentes, que me permitieron indagar sobre el tema a partir de la interacción social. Para esta investigación opté por las entrevistas no estructuradas, específicamente por la entrevista por pautas o guías, ya que a partir de los puntos de interés planteados, permite explorar y dialogar de una manera profunda.

Una de las docentes tiene el título de Maestra especializada en educación primaria y en educación de adultos. Lleva ejerciendo su profesión hace 17 años, dentro de los cuales tuvo una experiencia en sus inicios en una escuela urbana, pero más tarde siempre se desempeñó en las escuelas rurales de la zona. Actualmente trabaja en una escuela rural, en el turno tarde, como maestra de primer ciclo.

La otra entrevistada lleva el título de Profesora para la enseñanza primaria. Lleva 22 años de ejercicio en su profesión. Comenzó trabajando en otra provincia, como maestra de grado, y en esa provincia se desempeñó en una escuela rural. También trabajó en jardín y en escuela especial, porque el título la habilitaba para todas las ramas. Después en el 2000 se trasladó a la provincia de Buenos Aires y allí trabajó como maestra de grado. Actualmente está a cargo de una escuela rural como directora y docente (personal único) en el turno mañana, y de tarde, como directora con grupo a cargo también en una escuela rural.

La escuela n.º 15 es tridocente, ya que trabajan allí dos docentes de grado y una directora con grupo a cargo. Por su ubicación geográfica, por las condiciones de comunicación y las características de la localidad donde se halla ubicada, es considerada de zona desfavorable (con grado 2 de desfavorabilidad). Cuenta en la actualidad con una matrícula de 23 alumnos.

La escuela n.º 24 es bidocente, ya que hay una docente de grado y una directora con grupo a cargo. Por su ubicación geográfica, por las condiciones de comunicación y las características de la

localidad donde se halla ubicada, es considerada de zona desfavorable (con grado 4 de desfavorabilidad). Cuenta actualmente con una matrícula de 24 alumnos.

La palabra de los docentes

En relación a la integración, la entrevistada n.º 1 cuenta: “en mi época cuando yo me recibí el chico era de especial o era de primaria. Todavía eso de la articulación no se daba.” Particularmente en este caso, la discapacidad en su formación no tuvo impacto, porque no se planteaba la integración de alumnos con discapacidad.

La entrevistada n.º 2 dice al respecto: “Para mí la integración debe existir porque todos son iguales, todos los niños tienen los mismos derechos, así que está buena la integración, que puedan aprender todos de la misma manera por ahí más acompañados.”

En este sentido, de acuerdo a lo que dicen las entrevistadas es posible la integración de alumnos en las escuelas rurales, y aunque ellas no hayan recibido una formación específica al respecto, están dispuestas a enfrentar el desafío que conlleva.

La entrevistada n.º 1 plantea: “yo hago hincapié, en que no estamos preparados para este tipo de problemas, porque a nosotros nos exigen un diseño de primer ciclo que vos lo tenés que cumplir, y hay casos donde vos no podés ni siquiera trabajar los contenidos de primer año; entonces cómo trabajás el contenido anterior si vos estás en el primer ciclo”.

La entrevistada n.º 2, a diferencia de la otra docente, con cierto optimismo destaca: “(...) creo que la experiencia es mejor, o sea a medida que vas transitando la educación, con la experiencia, el compartir con otros te da otras herramientas. Por ahí mucho la teoría cuando estudiás, es mucha teoría, pero necesitás la práctica o ver diferentes casos”.

De acuerdo a lo postulado por la *Revista de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires* (2010), los EOE, que funcionan dentro de las instituciones educativas en todos los niveles, modalidades y Centros Educativos Complementarios, se ocupan de la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con el propósito de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.

La entrevistada n.º 1 indica que “lo de la articulación es difícil por el tema de las distancias; no digo que la escuela aquella no se preocupe ni nada, pero estamos a 50 km, para ellos no es fácil venir, y eso es lo que más dificulta, porque si la escuela la tuviéramos acá cerquita, o si tuviéramos una maestra especial en la escuela sería más fácil”. Y continúa más adelante diciendo: “el aporte de un maestro especial más vale que es fundamental, pero creo que debe ser algo continuo, diario, porque tampoco sirve una vez por semana”.

Se manifiesta a partir de las voces de las entrevistadas, la necesidad de contar un EOE, pero se destaca la importancia que tiene que esos apoyos sean eficaces en cuanto al tiempo y continuidad, para que el trabajo en equipo sea fructífero.

Retomando palabras de Borsani (2007), es necesario adaptar la propuesta curricular para la integración de alumnos con NEE. Las adecuaciones curriculares privilegian las potencialidades del sujeto por sobre sus dificultades y les permiten sostenerse como alumnos regulares dentro del sistema educativo. “La diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en el territorio áulico, jerarquizando siempre el valor educativo de lo diverso. Diversificar es singularizar dentro de lo contextual y plural” (Borsani, 2007: 197).

Para visualizar qué adaptaciones o adecuaciones curriculares se están realizando en las aulas, se le preguntó a las entrevistadas si tienen la posibilidad de diversificar o adecuar el diseño curricular de

acuerdo a las necesidades especiales. La entrevistada n.º 1 respondió rotundamente que no, pero más adelante agregó que se le da dentro del mismo tema algo más fácil, se va adaptando. Se observa que esta docente no tiene en claro en qué consiste adecuar o diversificar el currículum.

El entrecruzamiento, en un mismo tiempo y en un mismo espacio de alumnos de diferentes edades y grados de escolarización, se concibe como un aspecto positivo de la escuela rural, según lo expresado por las docentes.

La entrevistada n.º 2 menciona, en relación a los alumnos con necesidades especiales en las escuelas rurales: “he tenido alumnos que necesitaban más la cercanía del docente, que eso se logra en las escuelas rurales porque al ser grupos reducidos el docente logra una enseñanza más personalizada”.

Asimismo, la entrevistada n.º 1 expresa: “muchas veces trabajando así en grupo se entusiasman y es como que se pueden lograr cosas”.

El plurigrado es una de las características propias de la escuela de un contexto rural. Allí se vive una estrecha relación entre la naturaleza y la sociedad, ya que sus habitantes se dedican, básicamente, a la agricultura y a la ganadería. En otras palabras, la vida social y política de un ámbito rural se vincula directamente con el espacio que lo sustenta. Es por ello que cobra una identidad específica, que se construye históricamente en ese lugar. Otra característica es su baja densidad de población. Así como las docentes enumeran las ventajas del aula rural, también aparecen algunas dificultades que se les presentan.

“En las comunidades rurales, al ser muy pequeñas, estás muy solo como docente, más si sos personal único. Así que estaría muy bueno que estén integradas a un equipo, que no pasa eso”, expresa la entrevistada n.º 2, haciendo referencia a la falta de un equipo de orientación escolar.

La entrevistada n.º 1 destaca: “(...) uno muchas veces no le puede prestar la atención que necesita, que es lo que a mí me pasa este año. Por eso, por ahí cuando trabajás algo en grupo, al tener un alumno así, no es que él me perjudique a mí, pero yo no puedo trabajar y sentarme con él solo como lo necesita”. “(...) yo no me puedo sentar con ella”.

Conclusiones que abren nuevos interrogantes

En las entrevistas a las dos docentes de las instituciones mencionadas, se advirtieron distintas necesidades y preocupaciones. Como así también, se destacó la particularidad de la escuela rural. El trabajar en plurigrado, en su dinámica que la caracteriza, ayuda a conocer más a los alumnos y por ende, atender las necesidades de cada uno. También se percibe que la integración entre pares, grados y ciclos, se da de forma cotidiana y aparentemente natural.

En el análisis es posible destacar varios puntos en común entre las entrevistadas y sus realidades.

Ambas insisten en la importancia de contar con el apoyo de profesionales, a partir de un trabajo diario y continuo, con una comunicación fluida. Aunque las justificaciones de la presencia del EOE, son diferentes entre una y otra.

Una de ellas piensa que el que estudió educación especial está capacitado realmente para trabajar con un niño con NEE. Y que una persona de esa modalidad es la que puede orientar al docente de educación primaria.

La otra entrevistada considera que sería necesario contar con el apoyo de un EOE porque en las comunidades rurales, que al ser muy pequeñas, el docente está muy solo, más si es personal único. Así que cree que sería muy bueno que estén integradas a un equipo.

Consideran que el EOE debe estar cerca geográficamente, ya que es el equipo quien puede brindar otras estrategias y otras herramientas al docente. Por ello fundamentan que contar con alguien

del equipo en la misma escuela, posibilitaría prácticas de integración reales. Expresan que pueden trabajar con niños con necesidades especiales, pero siempre con la ayuda de otros, que estén especializados.

Una de las cuestiones claves en la escuela rural es el plurigrado. En este sentido, las docentes reconocen que esta particularidad ayuda a la integración, a la concreción de actividades y a mejorar los aprendizajes. El trabajar en la misma aula con compañeros con saberes avanzados, que funcionan a manera de tutores, pareciera ser una fortaleza de las escuelas rurales.

Aparecieron en el discurso de las entrevistadas y en la mirada acerca del tema, distintos sentimientos y emociones. Algunos de ellos fueron: el de sentirse solas en la escuela rural y el no sentirse completamente capacitadas para afrontar el desafío de educar a un niño con necesidades especiales.

En los contextos en los que se investigó, las docentes comentan que se ha perdido mucho tiempo hasta que se recibieron respuestas o ayudas. El tiempo es un factor clave, que preocupa a los actores entrevistados.

Las docentes tienen la sensación de que se hace lo que se puede y no lo que se debe. Revelan que no alcanza con lo que hacen, que no es suficiente.

Ambas manifiestan una preocupación de no poder brindar a los alumnos con necesidades especiales todo el tiempo que necesitan. Señalan que estos niños necesitan de una enseñanza más personalizada, lo que requiere de mayor tiempo de parte del docente.

Se percibe el aislamiento de los docentes de las escuelas rurales, que quedan relegadas o marginadas muchas veces, o que reciben fuera de término distintas ayudas, ya sea por la distancia o falta de comunicación, lo que marca una notable diferencia, en este sentido, con las escuelas urbanas. Tal como lo expresa una de las entrevistas, nunca tuvieron respuesta desde la cabecera del distrito, donde se encuentra el EOE, y así pasaron 6 años y no se logró nada. La otra entrevistada explicita la necesidad de contar con soluciones más rápidas, ya que burocráticamente se demora mucho tiempo.

Ante la pregunta: ¿Cuáles serían los obstáculos que se le presentan al momento de trabajar con alumnos con necesidades especiales? Una de las entrevistadas respondió: “yo no tengo el tiempo para sentarme con un chico que tenga una dificultad, por eso que lo estamos trabajando con M, que ella me ayuda mucho en esos casos, porque necesitan que uno esté al lado.” Es decir, se destaca que el obstáculo más grande sería el tiempo que ellos necesitan y que ella no le puede dar. Por un lado plantea la necesidad de contar con personal especializado para poder atender a sus alumnos con NEE en la escuela rural, pero, por otro lado, expresa que sólo es una cuestión de tiempo, por lo que se entiende, no sería necesario contar con alguien formado exclusivamente para ello, sino como ella lo expresa en reiteradas oportunidades, sólo alguien que se siente al lado.

Se puede decir que depende no sólo de la voluntad de los docentes y sus compañeros de trabajo, como directivos, bibliotecarios, sino también que depende de la intervención y gestión de los inspectores, equipos de psicología, equipos de orientación escolar, depende de una suma de voluntades y de los tiempos que demoren en atender o brindar las ayudas correspondientes.

Bibliografía

- Borsani, M. J. (2007). *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Ley de Educación Nacional n.º 26.206.
- Plencovich, M. C. y Costantini, A. O. (2011). *Educación, ruralidad y territorio*, Buenos Aires, Ciccus.

Serrano, M. y Vázquez Recio, R. (2012). “Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural”, *Revista Iberoamericana de Educación Digital*, Boletín n. ° 59/2. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/5353Quilez.pdf>.

Aplicación de los estándares de la Convención sobre los Derechos del Niño en el sistema de responsabilidad penal juvenil

Claudia Noemí Olivera

Universidad Salesiana Argentina

olivera_adamini@hotmail.com

Susana Graciela Calcinelli

Universidad Salesiana Argentina

susacal@hotmail.com

Silvina Pasquaré

Universidad Salesiana Argentina

silvipasquare@gmail.com

Marina Beatriz Pedrero

Universidad Salesiana Argentina

pedreromarina@gmail.com

Alberto Antonio Manzi

Universidad Salesiana Argentina

alman_550@yahoo.com.ar

Pablo Alberto De Rosa

Universidad Salesiana Argentina

pabloaderosa@hotmail.com

Convención sobre los Derechos del Niño. Impacto interno

Previo a la entrada en vigencia de la CDN, la relación entre el Estado y los niños/as y adolescentes, se encontraba reglada por la Ley de Patronato de Menores n.º 10903 (1919), que respondía a una ideología tutelar.

Esta norma nacional facultaba al juez a discernir cuáles jóvenes requerían de una “protección tutelar” (menores) y cuáles contaban con una familia capaz de disponer de ellos hasta su mayoría de edad (niños socialmente aceptados).

Así, respecto de los primeros, por encontrarse en “peligro material o moral” o —también expresado— en “situación irregular”, el juez les brindaba protección estatal. Llegaban a esta situación tanto los niños pobres, los abandonados e incluso los infractores a la ley penal. Ellos eran objeto de una protección coercitiva, que en definitiva se traducía en el reemplazo de su núcleo familiar, por el de la institución estatal que los alojaba.

Con la adopción de la CDN (1989), se produjo un cambio de paradigma, en el que los niños dejaron de ser objeto de tutela para constituirse en verdaderos sujetos de derechos. Es decir, co-

menzaron a presentar igualdad de condiciones que los adultos ante la ley, pero también merecedores de algunas consideraciones especiales en función de su condición de niño/a o adolescentes.

Nuestro país aprobó, con reservas, la Convención mediante Ley n.º 23849 (1990). Sin embargo, el impacto normativo de este nuevo instrumento supra-legal, en el derecho interno, se hacía esperar.

Como consecuencia de la reforma de 1994, la CDN adquirió jerarquía constitucional (art. 75 inc. 22 de la CN), por lo que los derechos establecidos en el tratado complementan aquéllos que hasta entonces integraban la parte dogmática de nuestra Constitución Nacional.

Fue a partir de esta jerarquización que la Convención cobró relevancia política y comunicacional, siendo progresivas las adecuaciones normativas internas.

Proceso de adecuación normativa

Así, se advierte que toda la reforma legislativa de las últimas dos décadas en relación a la infancia — con base en la CDN y los consecuentes compromisos asumidos por el Estado argentino a partir de su ratificación— está orientada a la estricta separación entre: 1) El Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil (en relación a todo niño respecto de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se le acuse o se lo declare culpable de haber infringido esas leyes); y 2) El Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos (referido a niños en riesgo y al aseguramiento del efectivo goce de todos los derechos y garantías reconocidos por la CN, CProvincial; CDN y demás tratados de derechos humanos).

Estas son las bases que sustentan el nuevo paradigma. Y la referida Convención, que es un compendio normativo amplio, contiene sólo tres artículos referidos concretamente al régimen penal, pero ellos son determinantes para fijar políticas respecto de la separación entre cuestiones de protección del niño y las cuestiones penales.

Una de las inmediatas consecuencias de la ratificación por nuestro país de la CDN fue el compromiso asumido por el Estado argentino de presentar informes ante el Comité de los Derechos del Niño de la ONU, sobre las medidas adoptadas para dar efectividad a los derechos reconocidos por la mencionada CDN.

En este camino de adaptación de la legislación nacional a los lineamientos establecidos por la CDN, se sanciona la ley 26.061 (2005), mediante la que se deroga expresamente la Ley n.º 10903 (1919), dando cumplimiento a la recomendación formulada por el Comité, en tanto establece un sistema de protección integral de derechos.

Sin embargo, la adecuación del sistema en materia penal no se verifica hasta la fecha, pues sigue aún vigente la Ley Nacional n.º 22278 (1980), Régimen Penal de Menores. La citada legislación ha sido objeto de reiteradas observaciones por parte del referido organismo internacional de seguimiento de la CDN, toda vez que la misma se basa en la doctrina de la “situación irregular” y no distingue entre los niños que necesitan protección y los que se hallan en conflicto con la ley penal, habiendo recomendado, entre otras cuestiones, se revisen las leyes y prácticas relativas al sistema de justicia de menores, para lograr su plena conformidad con las disposiciones de la Convención. Específicamente, mediante la Observación General n.º 10, se recomendó derogar la Ley n.º 22278 (1980) y aprobar una nueva en consonancia con la Convención y demás normas internacionales sobre justicia de menores.

En síntesis, el Estado argentino ha cumplido con su obligación de revisar y sancionar leyes internas relativas a la protección integral de derechos, pero queda aún pendiente —a más de quince años del dictado de la Convención— dicha tarea en relación a los niños en conflicto con la ley penal.

Para sostener la constitucionalidad de la Ley n.º 22278 (1980), debe hacerse una clara división de su entramado, a fin de determinar qué normas pueden aplicarse a la situación de los niños en conflicto con la justicia, respetando todos los principios generales de la ley penal y fundamentalmente los prescritos por la Convención y cuáles deben ser desechadas por corresponder al sistema de protección de derechos. En definitiva, es imperativo convencional diferenciar la respuesta legislativa frente a estos dos supuestos.

Principio de especialidad penal juvenil

Entre esos principios resaltamos el de especialidad que implica que el procedimiento respecto de jóvenes —personas menores de 18 años— debe tener características específicas adaptándose a las necesidades de los adolescentes, previendo incluso estándares más exigentes en materia de garantías sustantivas y procesales si se compara al régimen vigente para las personas adultas (UNICEF, 2009: 5).

El concepto de “especialización” abarca: a) que los órganos judiciales se encuentren capacitados y tengan competencia específica para actuar cuando los delitos son cometidos por adolescentes; b) que los procedimientos se adapten a sus necesidades, con un modelo más cuidadoso que el de adultos; c) que las autoridades administrativas de aplicación del sistema y los establecimientos de ejecución de las penas sean especiales, diferenciados de los destinados a la población mayor; y d) que las sanciones penales y las medidas alternativas al proceso penal sean diferentes de las del régimen general (UNICEF, 2008: 27).

Este principio se concreta mediante el establecimiento de una responsabilidad especial adecuada al carácter de sujeto en desarrollo del joven infractor, que fundamenta el establecimiento de un sistema de justicia especializado en todas las fases, incluso durante el control de ejecución de la sanción, y no simplemente un conjunto de modificaciones puntuales al sistema penal aplicables a los adolescentes (Couso, 2012: 268).

El reconocimiento de la situación especial de los adolescentes ante el derecho penal sustantivo, atento la etapa evolutiva en la que se hallan, se suma a sus necesidades especiales y su mayor vulnerabilidad frente a los efectos negativos del proceso penal y la pena, que debe contener un conocimiento preciso acerca de cuáles son las dimensiones de la realidad personal y social del adolescente que constituyen esa diferencia. Sobre la base de esa situación fáctica diferente es que nace la idea de que corresponde valorar de manera diferenciada determinados presupuestos de la punibilidad.

Principio educativo en el derecho penal juvenil

El derecho penal juvenil se encuentra caracterizado por el principio educativo, prescribiendo que las consecuencias jurídicas que devienen del proceso de responsabilización de los actos cometidos por menores de edad, asuma una función constructiva en la sociedad.

Entendemos que la mejor manera de abordar el conflicto de los jóvenes con la ley penal, no es con la imposición de sanciones o alternativas a esta, sino por medio de la prevención a través de una adecuada política social y educacional (Llobet Rodríguez, 2000: 225).

De acuerdo este estándar, en la justicia juvenil lo esencial no es la sanción penal del joven, sino la generación de condiciones que eviten que el joven ingrese al sistema. Lo prioritario es la prevención,

entendida como el cumplimiento de las responsabilidades que la familia, la sociedad y el Estado tienen hacia la infancia (Beloff, 2013: 47).

Cuando el sistema penal decide intervenir respecto de un adolescente infractor de la ley penal, entonces el principio pedagógico debe servir como un argumento para reducir la intensidad represiva y orientarla hacia lo educativo.

Es así, que en el derecho penal juvenil, se parte de los fines preventivo-especiales jugando un papel central, que lo distingue del derecho penal de adultos.

La adopción de este principio dentro de un sistema de protección integral de derechos no implica abolir el valor de la pena como el último instrumento a escoger dentro de la política criminal; sino direccionar su determinación, duración y forma de cumplimiento a la formación educativa del niño (Frega y Grappasonno, 2010: 36).

Es por ello que no solo la sanción penal debe orientarse a esta finalidad pedagógica, sino también al propio desarrollo del proceso, toda vez que para los adolescentes la dimensión educativa del rito penal es precisamente la instancia simbólica para administrar el conflicto, siendo éste el verdadero reto que se propone el sistema de responsabilidad penal juvenil (Beloff, 2001: 22).

Pero no debemos olvidar que la relación educativa con los jóvenes se inicia producto de un acto que lesionó derechos de otra persona. Ello implica que uno de los objetivos de la acción educativa apunta a la responsabilización por la infracción, que no es otra que el reconocimiento del otro sujeto lesionado en su derecho, asumiendo que su conducta causó un daño a alguien. A su vez, implica una propuesta al joven para que tome parte en un proyecto educativo social que aspira a la inclusión en la dinámica social y al ejercicio de sus derechos (Silva Balerio; 2003: 252).

Quizás la forma de hacer efectiva y garantizar el cumplimiento de este principio, sea mediante una adecuada pedagogía social, marco conceptual en el cual se despliegan acciones restitutivas; entendiendo a aquella como un campo educativo que intenta dar viabilidad y reconocimiento pedagógico (en lo social, institucional y académico), a prácticas educativas que se desarrollan fuera de los ámbitos escolares o en complemento con ellos, con el objeto de dotar a los sujetos de recursos culturales y sociales que le permitan ubicarse en un lugar no segregado y resolver los desafíos del momento histórico que viven (Martinis y Redondo, 2015: 138).

Justicia restaurativa

Al asumir el fin socio educativo del sistema penal juvenil, y admitir la crisis por la que atraviesa la pena de prisión (y las propias medidas cautelares de encierro) debido a la imposibilidad manifiesta de cumplir los fines que se le asignan, ha acentuado la necesidad de arbitrar mecanismos alternativos que resulten eficaces para restablecer el orden social vulnerado por el delito, evitando en lo posible la institucionalización en todas sus formas.

Así, aparece la justicia restaurativa, tendiente a lograr la solución del conflicto propiciando la intervención del autor y la víctima como principales protagonistas. Ello en consonancia con el principio de mínima intervención, reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño, y por el cual solo debe reprimirse aquello que resulte imprescindible para el mantenimiento del orden jurídico y la paz ciudadana. La sanción penal es concebida entonces como última ratio a la que solamente debe recurrirse a falta de otro tipo de remedios frente al comportamiento delictivo. El art. 40.3 de la Convención donde se consagra la desjudicialización al referir expresamente el derecho del niño a que se adopten medidas para tratarlos sin recurrir a procedimientos judiciales, pero respetándose plenamente los derechos humanos y las garantías legales.

Claro está entonces la subsidiariedad de la acción de la justicia penal que no desaparece, por el contrario actúa tomando medidas positivas previas. El sistema de justicia penal juvenil exige que la reacción frente a los infractores sea proporcionada a las circunstancias del delito y a la situación de aquellos especialmente.

Este nuevo paradigma instrumenta mecanismos alternativos que permitan un acercamiento entre sus actores, y el cual —partiendo del trabajo tendiente a la responsabilización por el acto ilícito cometido y a la visualización del perjuicio ocasionado en “el otro”— tiene una acogida favorable en los sistemas de justicia penal juvenil.

Aída Kemelmajer de Carlucci en su libro *Justicia Restaurativa* refiere la finalidad educativa de la reparación la cual resulta coincidente con el sistema penal juvenil. El joven infractor debe tomar conciencia de la existencia de una ley penal, de su contenido y de las consecuencias de su violación para él, para la víctima y para la sociedad toda. Tomar conciencia de lo prohibido es la primera etapa necesaria para la responsabilización del joven. El adolescente tiene necesidad de normas para estructurarse, busca que se le pongan los límites necesarios para su maduración y la reparación se presenta como una de las respuestas posibles para el delito cometido. La mayor parte de los jóvenes infractores en el momento del acto no tienen conciencia del perjuicio que causan. La reparación facilita la toma de conciencia del acto cometido y de los perjuicios causados, por eso no debe perderse de vista su valor educativo.

La experiencia cotidiana en el trabajo con jóvenes infractores de la ley penal permite corroborar lo antes dicho. Un gran número de adolescentes solo transitan el proceso penal juvenil por única vez, aún a los que se priva de su libertad.

Los programas de JR se mueven sobre dos pilares esenciales la desjudicialización y la participación de la víctima en el proceso. Estos procesos no implican sustituir el sistema estatal de justicia por uno de exclusivo control social. Kemelmajer dice que su sueño es una justicia penal juvenil que reconcilie al infractor consigo mismo, con la víctima y con la comunidad de modo que a través de un proceso educativo, rodeado de las garantías constitucionales, logre reinsertarse en la sociedad como un sujeto que se valora a sí mismo y es valorado por los demás. La justicia restaurativa puede ser un buen instrumento para lograr ese fin.

Ahora bien no alcanzan las buenas intenciones para lograr esos fines. Debe existir un conocimiento y concientización por parte de la sociedad de que esto es posible y que los jóvenes infractores merecen esta oportunidad de salidas alternativas, entendidas de manera previa a la intervención judicial ordinaria. La red social para que el joven pueda prestar los servicios prometidos (clubes deportivos, pequeñas empresas, asociaciones sin fines de lucro, etc.) debe existir antes de poner en marcha el encuentro. Y obviamente tampoco pueden faltar políticas públicas en las cuales sean incluidos estos jóvenes, para que una vez restaurado el conflicto, encuentren salidas socio-educativas o laborales que le permitan mantenerse alejados del delito.

La construcción de un derecho penal acorde a los requerimientos de un estado constitucional y democrático exige que el principio de mínima intervención no constituya una mera expresión de deseos, sino que se concrete en la realidad mediante propuestas serias.

La implementación de alternativas que permitan evitar la imposición de penas privativas de libertad debe ser considerada una opción válida en cualquier sistema de justicia penal. La reparación no solo resulta una forma de evitar los efectos nocivos que genera el sistema penal sino que además, puede cumplir finalidades preventivo-especiales con mayor efectividad que las sanciones penales tradicionales.

En la provincia de Buenos Aires, encontrándose legislado en nuestro CPP el principio de oportunidad, es factible el empleo de estos sistemas como forma anticipada de conclusión del proceso

penal. De este modo se agiliza el proceso —no sólo para el infractor sino también para la víctima— y permite descongestionar el sistema de justicia optimizando esfuerzos en causas de mayor trascendencia y complejidad.

Obviamente que no es posible su aplicación en todos los delitos ni para todos los infractores. Pero justamente reconocer estas limitaciones posibilita trabajar activamente en su diseño, implementación y sus consecuencias.

A modo de síntesis

Nos encontramos ante un proceso constructivo del nuevo derecho penal juvenil conforme los lineamientos de la CDN.

De la presente ponencia —la que resulta un recorte a los efectos de esta presentación, del proyecto de investigación más amplio— se evidenciaría cierto cumplimiento y adaptación de prácticas al paradigma de protección integral de derechos. No obstante, los operadores del sistema juvenil y la comunidad toda afrontamos un trabajo complejo, atento que es largo el camino a recorrer a los efectos de modificar viejas prácticas, considerando a ésta una instancia de transición.

Bibliografía

- Beloff, M. (2013). *Estudios sobre edad penal y derechos del niño*, Buenos Aires, Ad-Hoc.
- Constitución de la Nación Argentina, sancionada por el Congreso General constituyente el 1/5/1853, reformada y concordada por la convención nacional ad hoc el 25/9/1860 y con las reformas de las convenciones de 1866, 1898, 1957 y 1994.
- Couso, J. (2012). “La especialidad del derecho penal de adolescentes. Fundamentos empíricos y normativos, y consecuencias para una aplicación diferenciada del derecho penal sustantivo”, *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso XXXVIII*, Valparaíso.
- Frega, L. y Grappasonno, N. (2010). *Responsabilidad penal juvenil. Garantías procesales penales*, Buenos Aires, La Rocca.
- Kemelmajer de Carlucci, A. (2004). *Justicia Restaurativa. Posible respuesta para el delito cometido por personas menores de edad*, Santa Fe, Rubinzal-Culzoni.
- Ley n.º 10903 de Patronato de Menores. Promulgada el 21/10/1919.
- Ley n.º 13634 de la provincia de Buenos Aires. Normas para las causas seguidas respecto a niños, en el proceso de familia y en el proceso del fuero de la responsabilidad penal juvenil. Sanción 28/12/2006, promulgación parcial 18/1/2007, publicada en Boletín Oficial 2/2/2007.
- Ley n.º 22278 de la Nación, Régimen Penal de Menores, promulgada el 25/8/1980 y publicada el 28/8/1980.
- Ley n.º 26061 sobre protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (sancionada el 28/9/2005 y promulgada del 21/9/2005).
- Llobet Rodríguez, J. (2000). *La sanción penal juvenil. De la arbitrariedad a la justicia: adolescentes y responsabilidad penal en Costa Rica*, San José, Serie de políticas.
- Martinis, P. y Redondo, P. (2015). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*, Buenos Aires, La Crujía.
- ONU (1989). *Convención de los Derechos de Niño*. Asamblea General Res. 44/25.

Silva Balerio, D. (2003). “La acción educativa liberadora en contextos de control social: Buscando estrategias de disminución de la vulnerabilidad al sistema punitivo y de reducción de la violencia de las repuestas penales”, en: *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*, Buenos Aires, CLACSO.

Tiffer Sotomayor, C. (1996). *Ley de Justicia Penal Juvenil. Comentada y concordada*. San José, Juritexto.

Santiago **Conti**
Elena **Torre**
Adriana **Rodríguez**
(Editores)

El estudio de caso en cuestión

Volumen 3

Índice

Malvinas en el contexto geopolítico mundial.....	117
<i>Andres F. Bustos, Lucas Melfi</i>	
El movimiento estudiantil y su lucha por la democratización de los órganos de gobierno universitario en la Argentina. Una primera aproximación histórica	124
<i>Gastón Canali</i>	
Recorridos violentos, análisis desde una perspectiva dialéctica.....	130
<i>Cintia Cárcamo, Constanza Ramat, Verónica Vicente</i>	
Disparador y paradigma: Henry George en las crónicas neoyorquinas de José Martí	135
<i>María Eugenia Chedrese, Natalia P. Fanduzzi</i>	
La estrategia imperial de Estados Unidos y sus consecuencias en América Latina. Análisis sobre su incidencia en las políticas de defensa y seguridad de Chile (2001-2015)	140
<i>Mariano Del Pópolo</i>	
Milicia bolivariana: defensa integral venezolana ante el imperialismo norteamericano	147
<i>Julián L. Fernández</i>	
Re-pensar el ATAMDOS. <i>Esto va a revivir</i>	153
<i>Nora Ftulis</i>	
Inmigración y prensa italiana en la Argentina a fines del siglo XIX: la <i>interdisciplinarietà</i> como tracto fundamental de los estudios migratorios.....	160
<i>Paolo Galassi</i>	
Aportes sociológicos al estudio de la guerra. El caso de Cuba hacia 1898	166
<i>Claudio Gallegos</i>	
El ocaso del Imperio del Poniente. Una aproximación al estudio del fin del Imperio Colonial Español. La coyuntura como caso	173
<i>Carlos Javier Pretti</i>	
Nutrir la razón imperialista: el imperio de la palabra en la construcción del bloque imperial norteamericano a fines del siglo XIX.....	177
<i>Adriana Rodríguez, Aldana Ratuschny</i>	

Del indicio al efecto abanico: el epistolario de José Martí como fuente para el estudio de la diagramación revolucionario martiana.....	185
<i>Marina P. Verdini Aguilar</i>	
El estudio de caso para interpelar el campo de los derechos humanos	194
<i>Sonia Winer</i>	

Malvinas en el contexto geopolítico mundial

Andrés F. Bustos

Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires

af.bustos@gmail.com

Lucas Melfi

Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires

lucasmelfi@live.com.ar

Introducción

El presente artículo se propone abrir un debate cuyo objeto será el de pensar colectivamente ciertos aspectos metodológicos que consideramos de necesaria aplicación para abarcar de manera profunda ciertas temáticas clave, tomando como punto de partida un análisis acerca de la importancia geoeconómica y geoestratégica de las Islas Malvinas. A fin de llevar a cabo dicho objetivo, creemos imprescindible poner en discusión ciertos parámetros aceptados en el ámbito de la investigación social, tales como el uso exclusivo de fuentes secundarias y el buceo bibliográfico, que impiden alcanzar conclusiones de vital importancia.

Nuestra propuesta será que ante esta situación, resulta necesaria la constitución de equipos que cuenten tanto con una perspectiva transdisciplinaria como de una fluida articulación intergubernamental para llevar a cabo tareas de investigación y relevamiento en campo, por tratarse de una temática inabarcable al conjunto de las ciencias sociales.

En este sentido, cabe destacar que esta ponencia debe ser entendida como parte de un trabajo colectivo de mayor extensión que se encuentra dando sus primeros pasos, y cuyo objetivo fundamental es brindar un aporte desde el ámbito académico que apunte a identificar las reales consecuencias que implica la ocupación británica de las Malvinas, tanto para nuestro país como para la región. El proyecto se denomina “La estrategia británica: Malvinas en el contexto geopolítico mundial”, se trata de un estudio de caso particular del problema general del denominado “nuevo imperialismo” y se haya enmarcado en el programa “Malvinas y la Universidad”, organizado por la Secretaría de Asuntos Relativos a las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur y los espacios marítimos circundantes en el Atlántico Sur. No se trata de una búsqueda de conocimiento científico *per se*, sino que nuestra intención pasa por generar herramientas cognitivas que lleguen a cristalizarse en decisiones políticas concretas.

Desde un punto de vista histórico, la disputa de soberanía entre la República Argentina y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte por las Islas Malvinas, Georgias del Sur, Sandwich del Sur y los espacios marítimos circundantes, se inició en el año 1833, cuando el Reino Unido ocupó ilegalmente las Islas y desalojó a las autoridades argentinas. Desde ese entonces, nuestro país ha denunciado insistentemente la usurpación, ratificando su pretensión de soberanía y afirmando que su recuperación constituye un objetivo permanente e irrenunciable.

Vivimos un cambio de época. La transición de un mundo unipolar hacia un escenario de “multipolaridad” se encuentra en marcha. Tanto las tradicionales potencias imperiales europeas, como el declinante imperio norteamericano, así como también las nuevas potencias en desarrollo (con China, Rusia e India a la cabeza) avanzan en el dominio político, económico y social del planeta. Ciertos territorios se vuelven claves en este juego geoestratégico, ya sea por sus mercados, por su disponibilidad de recursos o por su ubicación en el globo.

La creciente influencia de China en el comercio de ultramar reactivó el eje sur en la comunicación Pacífico-Atlántico. Diversos estudios científicos han demostrado la existencia de yacimientos petrolíferos y minerales en el área. La exploración de la Antártida sigue abriendo enfrentamientos en torno a la explotación o conservación de su medio ambiente. Estos aspectos ubican nuevamente a las Islas Malvinas como centro de disputa territorial.

Las Islas en su contexto geopolítico

Al producirse la caída del muro de Berlín y el consiguiente derrumbe de la Unión Soviética, el mundo asistía al final de la Guerra Fría y el ascenso indiscutido del llamado *bloque occidental* a la cima del poder. El “sistema mundo” (Wallerstein, 1979) quedaba entonces dominado por una constelación hegemónica de países desarrollados (Gran Bretaña, Alemania, Francia, Japón) con un hegemon indiscutido e inapelable: Estados Unidos.

A partir del año 2001, con los atentados a las Torres Gemelas, se abre un nuevo ciclo en el paradigma de la hegemonía imperial norteamericana, con la denominada *Guerra contra el terror* la cual conllevaría todo un deterioro de la imagen de esta potencia en el plano internacional, a causa de las masivas violaciones en materia de Derechos Humanos llevadas adelante durante este periodo. El último gran evento de esta etapa fue el estallido, en 2008, de la crisis financiera de largo aliento —considerada por Samir Amin (2003) no como una crisis capitalista más, sino como la crisis del capitalismo como sistema económico— nos coloca en un escenario de transición. De acuerdo a lo expresado por Atilio Borón (2012), el hegemonismo como forma política global del sistema imperialista ha llegado a su fin, y comienza a ser sustituido por un inestable equilibrio de fuerzas entre una potencia declinante pero aún sumamente poderosa (Estados Unidos), aquellas que perduran pero estancadas o en retroceso (Unión Europea, Japón) y algunas más en alza.

Entre estas últimas, China ocupa un rol preponderante, debido a su rápido crecimiento en este último tiempo, con un Producto Bruto Interno (PBI) en superavit, destinado a superar en pocos años al estadounidense y con una población —es decir un potencial mercado— cercana al 20 % del total de habitantes del planeta. Pese a sus problemas de difícil solución (déficits alimentario, energético, de materias primas y agua), logró amortiguar los efectos de la crisis global y se encamina a ser la primera economía del mundo. Un escalón más abajo se ubican los demás países nucleados en lo que se ha denominado BRICS (Brasil, Rusia, China, India y Sudáfrica), también con grandes mercados internos y economías en crecimiento. Pero estas potencias emergentes no se encontrarían en condiciones de ocupar la cima que Washington podría dejar vacante, en gran medida porque la misma habría desaparecido junto al sistema sobre el cual se asentaba. No está de más indicar que el futuro se presenta incierto, ya que la historia de las hegemonías internacionales indica que todo desplazamiento viene acompañado de problemas que derivan en conflictos, casi siempre con un fuerte contenido bélico. Más aún si se tiene en cuenta que esta fase de multipolarización económica y política convive con un marcado unipolarismo en el ámbito militar, en referencia a las fuerzas armadas estadounidenses las cuales cuentan todavía con una supremacía incuestionable.

En este marco, se destaca la importancia de América Latina, en tanto región integrada a nivel económico y político, puesto que su PBI combinado alcanza los 6 billones (millones de millones) de dólares, convirtiéndose en la cuarta economía mundial. A su vez, como señala Atilio Borón (2012), la riqueza de la región (sobre todo de América del Sur) en materia energética (petróleo, gas, hidroelectricidad), en minerales estratégicos, en biodiversidad, en agua, en alimentos, la convierte en irresistible para las ambiciones imperiales.

En la actualidad esto se ve traducido en diversas cuestiones. Por un lado, los avances en iniciativas de integración regional (MERCOSUR, UNASUR, CELAC), con más resultados en el ámbito político (con limitaciones evidentes, tales como los procesos de desestabilización producidos en Honduras y Paraguay, que no pudieron ser evitados pese a la intervención de estos organismos supranacionales) que en el económico o social. En paralelo, China muestra un gran despliegue de inversiones en los distintos países del subcontinente, destinadas en gran medida a paliar sus dificultades antes mencionadas. Por su parte, las naciones imperiales (con Estados Unidos a la cabeza) siguen considerando a la región tanto como reservorio de recursos naturales estratégicos a la vez que como un gigantesco mercado para sus empresas.

Al intensificarse la disputa por los bienes comunes dispersos por todo el planeta, el control de los mares y las líneas de navegación vuelven a cobrar importancia, tal como sucediera siglos atrás en épocas de los imperios español y británico. En este sentido, no es casual tampoco la reactivación, en el año 2008, de la IV Flota de la Armada norteamericana, destinada a patrullar los mares y ríos de América Central y del Sur.

Las Islas Malvinas se constituyen en este contexto, como una posición clave en el mapa estratégico mundial. En primer lugar, su ubicación geográfica al sur del océano Atlántico las convierte en paso obligado en la comunicación con el Pacífico. Con el creciente protagonismo de China y del vínculo Sur-Sur (entre China, India, Sudáfrica y las naciones de Sudamérica), controlar las Islas equivale a controlar la navegación tanto civil como militar de un área clave en la actualidad y de cara al futuro. Si se tiene cuenta también que se las considera como la vía de comunicación más efectiva (el *punte*) entre el continente americano y el continente antártico, con sus reservas de recursos (comprobadas y estimadas) y riqueza biológica, se refuerza más aún su importancia.

Estas características ponen en evidencia las razones de fondo por las cuales Gran Bretaña se niega a desprenderse de este territorio, más allá de los evidentes argumentos que contradicen su postura. En un escenario como el que planteamos, las potencias necesitan ampliar sus áreas de influencia de manera casi permanente, por lo cual perder las Islas es algo fuera de discusión para la corona británica. A esto se suma que Estados Unidos, en su rol de gendarme global, ha dado sobradas muestras de su tolerancia respecto a la posesión británica del archipiélago. En 1833, al producirse la invasión, la Casa Blanca no tradujo en hechos concretos la Doctrina Monroe absteniéndose de intervenir; y en 1982, dejó de lado las disposiciones consignadas por el TIAR¹, apoyando a Inglaterra en la guerra, la cual es considerada como la última “guerra regular” del siglo XX, por haber acontecido bajo normas y reglas internacionales del conflicto bélico (Nievas y Bonavena, 2012).

¹ El Tratado Inter-Americano de Asistencia Recíproca (TIAR), fue firmado en 1947, e indicaba que Washington debía aliarse con cualquier país del hemisferio que sufriera un ataque de cualquier potencia extracontinental. En los hechos, solo funcionó cuando la potencia no era aliada, y más precisamente cuando esta potencia era la Unión Soviética.

En busca de una metodología coherente

En este marco, nos proponemos analizar la importancia geoeconómica y geoestratégica que poseen las Islas Malvinas para la geopolítica de Gran Bretaña. Pretendemos dar cuenta del curso adoptado por la reciente ofensiva económica y militar británica que busca reforzar su dominio sobre el enclave colonial de las islas. Nuestro objetivo pasa por dimensionar los riesgos que la militarización creciente y el avance de empresas británicas y corporaciones transnacionales sobre los recursos naturales presentes en este territorio conllevan para la Argentina y para los demás países de Suramérica. Si bien el mayor peligro pasa por las cuestiones relativas a la Defensa nacional y continental, no es menos importante el daño al medio ambiente que se estaría ocasionando, el cual se agrega al saqueo de recursos.

Proponemos enriquecer la producción académica en esta materia desde una perspectiva local, y al mismo tiempo dotar al país y a la región de un conjunto de herramientas analíticas concretas que permitan a las distintas instancias gubernamentales contar con información de utilidad a la hora de tomar decisiones políticas.

Consideramos que todo conocimiento es vital, más aún cuando se produce en torno a áreas sensibles, ligadas a procesos de acumulación por desposesión popular que buscan la valorización de “nuevos” espacios y que son alentados por agencias imperiales y por poderes corporativos transnacionales (Harvey, 2004). En ese sentido, nos disponemos a enfocar la “Cuestión de las Islas Malvinas” como estudio de caso particular del problema general del “nuevo imperialismo” (Harvey, 2004).

Se trata de un caso sintomático y paradigmático, ya que nos permite analizar la puesta en práctica de nuevos métodos de penetración imperial en territorio latinoamericano. Como venimos analizando, en la actualidad el paradigma de intervención imperial en nuestro continente ha cambiado su signo, reconvirtiendo los lineamientos trazados por la “Doctrina de Seguridad Nacional” y dando paso al despliegue de lo que hemos denominado “Doctrina de Inseguridad Mundial” (Winer, 2015).

Por otra parte, caracterizamos de colonial y extractiva la “territorialidad” desplegada en las Islas por Gran Bretaña y las empresas allí presentes. Cuando nos referimos al territorio, consideramos que no hay territorios “naturales” o “sociales”, el territorio es natural y social al mismo tiempo, o no es territorio. Es decir, sin una porción del suelo material, no es posible la existencia de los individuos, pero son los individuos los que dan el carácter de social a esa porción de suelo y completan su definición (Nievas, 1994). Además, los territorios son construcciones eminentemente políticas, no sólo en el sentido de que son producto de determinadas relaciones de poder, sino que, a su vez, las relaciones sociales de dominación/cooperación apelan a la estructuración del espacio como un medio y una forma de poder (Machado Aráoz, 2010). La territorialización (apropiarse de un territorio, hacerlo propio) es un proceso que implica identidades —territorialidades— que son dinámicas y cambiantes, y que materializan en cada momento un determinado orden, una determinada configuración territorial, una topología social (Porto Gonçalves, 2002). Al mismo tiempo, contiene múltiples dimensiones en su intervención en el territorio: militar, cultural, educativa, económica y política (Wahren, 2011).

La explotación ilimitada de recursos naturales y la consiguiente devastación del entorno físico y biológico del espacio geográfico es lo que nos lleva a considerar a la territorialidad presente en Malvinas como “extractiva” (Wahren, 2011). Y el carácter “colonial” está dado por dos aspectos interdependientes. Por un lado, se trata de un Territorio británico de ultramar, lo que rompe, desde nuestro punto de vista, la unidad entre geoterritorio y relaciones sociales, ya que estas últimas son controladas, organizadas y ordenadas desde la metrópoli, que se encuentra ubicada a miles de kilómetros de distancia, y que sólo contempla el territorio en sus potencialidades económicas y estratégicas. Y por otro, la notable presencia militar, materializada sobre todo en la actualmente

denominada Fortaleza Malvinas (Luzzani, 2012), asentamiento clave en la estrategia de Defensa de Gran Bretaña y de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN).

A partir de estos disparadores analíticos, nuestra pretensión es concretar una actualización del diagnóstico científico sobre el objetivo propuesto, teniendo en cuenta las siguientes cuestiones.

En primer lugar, entendemos que resulta imprescindible cambiar la perspectiva metodológica en investigación de ciencia y técnica relativa a áreas sensibles. La rutina a la que estamos acostumbrados nos lleva a completar investigaciones a partir del uso de fuentes secundarias y bibliografía: recursos extraídos de Internet, reseñas de documentos oficiales, investigaciones previas, etc. La falta de tiempo y recursos (humanos y materiales) y el escaso o nulo contacto con otros equipos suelen ser los elementos que más influyen en esta realidad cotidiana.

Ante esta situación, proponemos la constitución de equipos que cuenten con una perspectiva transdisciplinar y a la vez de una fluida articulación intergubernamental. No se trata de temáticas que puedan ser abarcadas solamente desde el campo de las ciencias sociales, sino que la investigación debe ser el ámbito de confluencia entre distintos paradigmas. No podemos pretender generar políticas acerca de nuestros recursos naturales sin el respaldo científico necesario. El conocimiento generado y por generarse respecto a la geografía de Malvinas es inabarcable desde el punto de vista exclusivo de la sociología o de la ciencia política. Al mismo tiempo, el rol de diferentes instancias gubernamentales resulta imprescindible para alcanzar los objetivos propuestos. El respaldo logístico que el Estado puede brindarle a la investigación puede llegar a ser determinante, dado los elevados costos de bienes y servicios, que suelen escapar a cualquier presupuesto universitario. A su vez, vemos necesario que se permita el acceso al acervo informativo de las distintas estructuras estatales nacionales y provinciales. Así como también la organización y distribución territorial estratégica de las investigaciones, a partir de la aplicación de políticas de fomento, tales como becas y concursos.

Por otra parte, pensamos en la necesidad de recurrir con mayor frecuencia a prácticas de investigación basadas en técnicas antropológicas, tales como la entrevista en profundidad y la observación participante, que hagan ir al campo en busca de información, testimonios y contenidos que no pueden extraerse de los documentos.

Palabras Finales

Proponemos este debate como punto de partida de nuestra investigación con el fin de sumar voces que nos ayuden a concretar una estrategia metodológica que sea coherente con nuestra búsqueda.

Al mismo tiempo, numerosas cuestiones quedan pendientes de responder. El fin del hegemonismo norteamericano, ¿significa el fin del modelo de sistema mundo basado en un solo poder hegemónico? ¿Qué rol ocupan las potencias emergentes con China a la cabeza en esta nueva conformación global?

¿Cómo hacer que las Malvinas sean parte de la Argentina y de América Latina? ¿Cómo sacar provecho de su posición geográfica estratégica? ¿Qué capacidad de maniobra tiene el estado frente al proceso de transición geopolítica en curso?

Entendemos también que recuperar la soberanía sobre las Islas y reconstituirlas como parte del territorio nacional y continental habilitaría nuevas discusiones respecto a estas cuestiones, sumando otros interlocutores.

Documentos

- Ministerio de Relaciones Exteriores y culto [Argentina] (1964) “Alegato Ruda. Islas Malvinas. Intervención del representante argentino, S.E. Embajador Dr. José María Ruda, en el Subcomité III del Comité Especial encargado de examinar la situación con respecto a la aplicación de la declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales”. Disponible en: https://www.mrecic.gov.ar/userfiles/documentos-malvinas/1964_-_alegato_ruda.pdf. Consultado en octubre 2015.
- Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto [Argentina] (2015) “La Cuestión de las Islas Malvinas. Estado de Situación de Entendimientos Provisorios”. Disponible en: <https://www.mrecic.gov.ar/es/la-cuestión-de-las-islas-malvinas/estado-de-situación-de-los-entendimientos-provisorios>. Consultado en octubre 2015.
- Naciones Unidas (1960) Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales. Disponible en: <http://www.un.org/es/decolonization/declaration.shtml>. Consultado en octubre 2015.
- Naciones Unidas (1976) Resolución 31/49 de la Asamblea General. Disponible en: http://www.mindef.gov.ar/mindef_politica_inter_defensa/pdf/31-49.pdf. Consultado en octubre 2015.

Bibliografía

- Amin, S. (2003). “Epílogo: Geopolítica del imperialismo contemporáneo” en: Tablada C. y Dierckxsens, W. *Guerra global, resistencia mundial y alternativas*, Caracas, Ministerio de Cultura, coedición con Fundación Editorial el perro y la rana.
- Borón, A. (2012). *América Latina en la geopolítica del imperialismo*, Buenos Aires, Ediciones Luxemburg.
- Luzzani, T. (2012). *Territorios vigilados. Cómo opera la red de bases militares norteamericanas en Sudamérica*, Buenos Aires, Editorial Debate.
- Harvey, David (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Ed. Akal.
- Machado Aráoz, H. (2010) “Territorio, colonialismo y minería transnacional. Una hermenéutica crítica de las nueva cartografías del imperio”. Ponencia presentada en las *II Jornadas del Doctorado en Geografía. Facultad de Humanidades*, Universidad Nacional de La Plata, 29 y 30 de septiembre.
- Nievas, F. (1994). “Hacia una aproximación crítica a la noción de «territorio»”, *Nuevo Espacio. Revista de Sociología*, nº 1.
- Nievas, F. y Bonavena, P. (2012). “Una Guerra Inesperada: el combate por Malvinas 1982”, *Cuadernos de Marte*, Año 2, nº 3. Disponible en: http://webiigg.sociales.uba.ar/revistacuadernosdemarte/nro3/3_bonavena-nievas.pdf [Consulta: Octubre 2015].
- Porto Gonçalves, C. W. (2002). “Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades” en: Ceceña, A. E. y Sader, E. (coord.) *La guerra infinita. Hegemonía y terror mundial*. Buenos Aires, CLACSO.
- Wahren, J. (2011). “Territorios Insurgentes: La dimensión territorial en los movimientos sociales de América Latina.”, ponencia presentada en las *IX Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 8 al 12 de Agosto.

Wallerstein, I. (1979). *El Moderno Sistema Mundial*, Madrid, Siglo XXI.

Winer, S. (2015). *Doctrina de InSeguridad Mundial*, Buenos Aires, Prometeo.

El movimiento estudiantil y su lucha por la democratización de los órganos de gobierno universitarios en la Argentina.

Una primera aproximación histórica

Gastón Canali

Universidad Nacional del Sur

gaston.canali@uns.edu.ar

La universidad en la Argentina, ha estado desde sus orígenes íntimamente ligada a las transformaciones político sociales ocurridas, las que impactaron directamente en su desenvolvimiento. La “democratización” de los órganos de gobierno universitarios es y ha sido una de las demandas centrales realizadas por los estudiantes al régimen de dichas instituciones. Es necesario considerar este aspecto en una universidad donde la actividad estudiantil debe realizarse en relación con el desarrollo del Estado y el modelo productivo imperante (Romero, 2009). Una relación que convierte a las universidades en instrumentos de la política del Estado, intentando reproducir a su interior las relaciones de desigualdad social, lo que ha generado tensiones y enfrentamientos entre distintos sectores, a lo largo de su historia.

En dicha historia de las universidades en la Argentina, han sido los estudiantes los actores centrales que impulsaron los cuestionamientos y cambios más importantes. Desde su papel en la reforma del 18, pasando por la oposición al régimen peronista, su ubicación política con el golpe del 55, la oposición a la dictadura de Onganía, el protagonismo de los años 73/74, su participación en el retorno de la democracia, o enfrentando los ataques neoliberales en los 90 y principios del nuevo siglo. Es en este sentido que se esbozará un breve recorrido por las transformaciones ocurridas en torno al eje democratización-participación estudiantil en los órganos de gobierno universitarios durante el siglo XX y comienzos del XXI.

La reforma cordobesa del 18

El movimiento que da lugar a la reforma de 1918 comienza en los últimos meses de 1917, con el antecedente de las reformas de la UBA a principios de siglo, y con el marco de fondo de la reciente Revolución Rusa. Los estudiantes cordobeses comenzaron a cuestionar la legitimidad del rector y los decanos, la calidad de los docentes, y los contenidos impartidos. Las demandas de los reformistas del 18 (Chiroleu, 2009), empujados por el contexto de ascenso de las clases medias con el yrigoyenismo, estaban guiadas por la búsqueda de la democratización de la universidad, que permitiría avanzar a una institución de excelencia y calidad académica acorde con los tiempos que corrían.

Por ello, las bases que impulsan el movimiento por la Reforma son el reclamo de autonomía plena, la constitución del cogobierno tripartito, docencia y asistencia libre, periodicidad de la cátedra,

publicidad de los actos universitarios, extensión universitaria y mejor inserción en el medio local y regional. Autonomía y cogobierno serán las herramientas fundamentales para el movimiento estudiantil en su lucha contra la mediocridad reinante en la institución. La participación estudiantil (Buchbinder, 2005) en el gobierno universitario apareció entonces como el instrumento privilegiado para garantizar los cambios en la Universidad.

Entre las demandas más importantes conseguidas, se establecía la autonomía universitaria frente al poder político en materia de decisiones académicas, la elección de los cuerpos directivos y de las autoridades, la participación de los profesores, graduados y los estudiantes en los órganos de gobierno, la asistencia y docencia libre, nuevas cátedras y modernización de la enseñanza, además de concursos para los cargos profesoraes.

Gran parte de los éxitos fueron arrebatados con la llegada al gobierno de Alvear, que intervino con la ayuda del ejército en la Universidad del Litoral, y luego en las Universidades de Córdoba y Buenos Aires. Así terminó lo que algunos llaman la primera etapa de la Reforma Universitaria². Uriburu, comenzó a erosionar las bases de la Reforma, principalmente en cuanto a la representación paritaria de los claustros en el gobierno universitario, dando lugar a la “Universidad de la Restauración Oligárquica” (Cano, 1985). Hacia 1943, este ciclo se profundizó con la abolición de toda existencia de delegados estudiantiles en las asambleas para la elección de profesores. El sistema educativo debía ser refundado sobre “una matriz confesional, autoritaria y tradicionalista” (Buchbinder, 2005: 145), que entre los puntos más importantes impuso la educación religiosa en las escuelas. El avance del nacionalismo de derecha sobre las universidades se produjo por la fuerza, imponiendo intervenciones al mando de funcionarios e intelectuales de profunda raigambre conservadora.

El gobierno peronista y las universidades: masividad con un régimen reaccionario y sin participación estudiantil

Hacia 1946, bajo el argumento de frenar la politización en las universidades, el peronismo continuó con la política de intervenciones, al tiempo que llevó adelante el desplazamiento de casi un tercio del total de los docentes³. En 1947 (Kandel, 2005), el PEN promovió la Ley n.º 13031, que eliminaba por completo la participación de los estudiantes en el co-gobierno universitario. Los rectores eran designados directamente por el Poder Ejecutivo, y los decanos por el Consejo Directivo a partir de una terna elevada por el rector. Según la nueva legislación, los consejos directivos estarían compuestos por siete representantes de los profesores titulares y cuatro de los adjuntos. La representación estudiantil quedaba limitada a un solo miembro con voz y sin voto, elegido por sorteo entre los diez alumnos del último año con mejores calificaciones.

En 1950 se suprimió todo arancel para acceder a la educación superior, y en 1953 se estableció la eliminación de los exámenes de ingreso, acompañado de un plan de ayuda económica a familias de escasos recursos, que tuvo una limitada puesta en práctica. A partir de 1953, los estudiantes solo poseerán un representante (de la organización gremial oficial ligada al gobierno nacional), con voto únicamente en las cuestiones propias de los estudiantes. Siguiendo a Buchbinder (2005; 153), las distintas leyes prohibieron la actividad política de los distintos claustros, llegando a que los consejos directivos no pudieran abordar cuestiones ajenas a los planes de estudio o cuestiones de enseñanza.

² Cabe señalar en este sentido, que en 1923, en la Universidad Nacional de Córdoba, se establece para los Consejos Directivos la representación de 11 profesores y sólo 3 estudiantes, retrocediendo en la aspiración de la representación paritaria (N.A.)

³ Buchbinder (2005: 148) señala un número de 423 docentes directamente separados de sus cargos y cerca de 800 que lo abandonaron presionados de distintas maneras a tal fin.

Durante la década del 50, y más precisamente en 1955, se agudizó el enfrentamiento entre el gobierno y la oposición. Dentro de las movilizaciones y acciones contra Perón, el movimiento estudiantil universitario nucleado en la Federación Universitaria Nacional (FUA) y de la Universidad de Buenos Aires (FUBA), fue uno de los principales protagonistas. Su apoyo al golpe, y su participación en los comandos civiles que atacaban a trabajadores y militantes peronistas, forman parte de su ubicación reaccionaria y antiobrera en esa coyuntura histórica.

La vuelta del “ideal reformista” de la mano de la dictadura militar de 1955 y la proscripción del peronismo

La Universidad “cientificista”, se proponía como un “motor central” del avance científico técnico, parte de una supuesta modernización económica impulsada por el imperialismo norteamericano junto con el capital local subsidiario. Las universidades argentinas entraron en un proceso renovador que llamaron “reconstrucción o normalización”, donde el movimiento estudiantil de la mano de José Luis Romero en la UBA, ocupó un lugar central volviendo a levantar los postulados reformistas del 18 (Califa, 2009), nombrando a los nuevos decanos de las facultades y al rector, expulsando a los profesores y personal ligado al gobierno derrocado⁴. A partir de un nuevo decreto-ley, los estudiantes y graduados volvían a ser parte de los órganos de gobierno con mayoría docente, y los concursos volvían a sustanciarse con ternas y jurados sin la injerencia del Poder Ejecutivo.

Asistimos a una “primera modernización universitaria” (Kandel, 2005) que se da bajo una dictadura militar que perseguía y reprimía a grandes sectores de trabajadores, manteniendo al peronismo (su principal expresión política) proscripto y a las organizaciones sindicales intervenidas.

De los comandos civiles antiperonistas al Cordobazo

El ascenso obrero y popular a nivel mundial es el marco internacional sobre el que se desarrolla el giro ideológico y político de amplias franjas de la juventud y los estudiantes en nuestro país. La dictadura de Onganía, con su ofensiva represiva y de censura colocará a sectores de la clase media y de la juventud junto a los trabajadores que venían recomponiéndose desde la resistencia al golpe del 55, donde la “noche de los bastones largos”, potenciará el pasaje masivo a la oposición de los estudiantes.

Nuevamente se eliminó la representación estudiantil en los órganos de gobierno, los consejos superiores estaban integrados por el rector y los decanos, y los consejos directivos por el decano y los profesores. Desde entonces, la detención o expulsión de estudiantes comienza a ser moneda corriente (Cano, 1985).

En 1969, el levantamiento de obreros y estudiantes en Córdoba y Rosario enfrentando en las calles al ejército conmovió al país, hirió de muerte al gobierno de Onganía, y marcó el inicio de un período revolucionario que se extendió hasta 1976. En 1971 durante el gobierno de Lanusse, se da en la UBA “el doble poder de Filosofía y Letras” (Bonavena, 1997), una avanzada experiencia donde el cuerpo de delegados funcionó como la autoridad máxima de la facultad, docentes y estudiantes decidían en asamblea, garantizaban la seguridad, el funcionamiento de las cátedras y los contenidos vistos, entre otras importantes cuestiones.

⁴ Califa (2009: 79) señala en una nota al pie dos fuentes que hablan de entre 3000 a 4000 profesores y funcionarios expulsados de sus cargos por el gobierno militar.

La caída de la dictadura luego del Viborazo, lleva al peronismo nuevamente al poder, colocando a la juventud y el movimiento estudiantil en primer lugar con la “primavera camporista” de 1973. Para gran parte del movimiento estudiantil las clases dominantes ejercían su hegemonía en la universidad a través de las formas de enseñanza y los contenidos impartidos. Por ello impugnarán los planes de estudio y las formas de evaluación, implementando planes y programas acordes con el espíritu de época y llevando adelante formas de evaluación grupal. Se reemplazaron las tradicionales clases “teóricas y prácticas” por reuniones y encuentros donde se avanzaba sobre la estructura jerárquica docente-alumno. Sin embargo, como vemos con la Ley Taiana, la representación mayoritaria pasa a ser de los docentes (60 %), el 30 % para los estudiantes y el 10 % para los no docentes (que solo se lleva a la práctica en 1983 en algunas universidades), desapareciendo la representación de los graduados, haciendo que los mecanismos de gobierno no lograsen cristalizar la nueva situación.

Terrorismo de Estado y transición a la democracia

Durante la dictadura de 1976, se eliminó a los estudiantes y no docentes de los órganos de gobierno, asesinando, desapareciendo y expulsando a decenas de miles de estudiantes, docentes y no docentes de las universidades. El gobierno universitario quedó restringido al cuerpo profesoral que no es expulsado, encabezado por los interventores (primero militares y luego civiles) designados por la Junta Militar. (Buchbinder, 2005).

Con el retorno de la democracia, comenzaron a manifestarse voces reformista, que pretendían una universidad autónoma y democrática, encarnada en un proceso de normalización, ingreso irrestricto y gratuidad. Aparece, la figura del auxiliar docente en lugar del graduado, y se reincorpora como minoría a los estudiantes a los órganos de gobierno (Kandel; 269).

Sin embargo, como aspectos profundamente negativos al proceso democratizador, se legitimaron los concursos de los años 1980/81, al tiempo que se fue incorporando a los docentes expulsados en la medida de que “existieran los recursos”. Los docentes que fueron funcionarios o colaboradores de la dictadura conservaron sus cargos, mostrando que la “normalización” fue en realidad un pacto de silencio e impunidad del alfonsinismo con los sectores procesistas.

La Ley de Educación Superior: Ofensiva neoliberal sobre la universidad pública y gratuita

La LES cambió la fisonomía de la Universidad introduciendo como nunca la lógica de la ganancia capitalista en las funciones y fines de la misma. Ahogo presupuestario, carreras moldeadas por las grandes empresas a cambio de financiamiento privado, postgrados pagos, generación de “recursos propios”, pasantías, etc.

Todo esto pone en cuestión, además de la dudosa gratuidad, el fundamento mismo de una Universidad que se reivindica pública, que se limita a garantizar el ingreso masivo a cursos de grado devaluados, y cuya finalidad parece reducirse a sostener expectativas de acceso privilegiado al mercado laboral, especialmente entre las clases medias. Como señalan Paviglianiti y Vior (1994: 9), el modelo de la LES pretende reordenar la educación superior sobre la base de una concepción que puede caracterizarse como diferenciadora y competitiva, atada a los requerimientos del gran capital, donde el actor que rige o da direccionalidad al sistema de educación superior es el mercado.

En cuanto al gobierno de la universidad, la LES plantea en su artículo 53 que el cuerpo docente debe tener la mayor representación (50 % o más), incorpora la figura de graduados (en varias universidades se opta por el auxiliar que es un docente de menor cargo), se debe garantizar la figura del no docente, y los estudiantes deben tener el 30 % de su carrera aprobada como mínimo. Los órganos colegiados (consejos superiores, académicos, o departamentales) tendrán funciones normativas generales, de definición de políticas y de control, mientras la función ejecutiva descansa en rectores y decanos. La LES constituye un avance en limitar la participación estudiantil en las decisiones políticas de la universidad, dejándolos en franca minoría, cuando es el sector más interesado dentro de la comunidad académica por transformar los planes, programas, cursadas, y enfrentar el vaciamiento y privatización de la educación superior.

Primeras reflexiones

Democratización y demanda de mayoría estudiantil en el cambio de siglo

La demanda de mayoría estudiantil, representación proporcional no docente y docente, con un claustro único para los profesores y la incorporación de los graduados (no los auxiliares docentes), se suma a la pelea por el voto de todos los miembros de la universidad, junto a la elección directa de autoridades. En varias universidades, la demanda del voto directo y la mayoría estudiantil ha estado entre los principales reclamos, como en la UBA en 2002 y 2003 y en la UNLP, UNCO y UNC desde fines de los 90⁵.

Es de destacar en este sentido, la experiencia de la elección directa de director de la carrera de sociología en la Facultad de Sociales de la UBA en 2002, llevada adelante a partir de una durísima lucha de estudiantes y docentes, con masivas asambleas y medidas de lucha incluyendo la toma de la Facultad. Todos los estudiantes y docentes, con voto igualitario, votan el director, siendo elegido Cristian Castillo, auxiliar docente con reconocida trayectoria militante. Las autoridades respondieron anulando la elección e interviniendo la carrera.

Actualmente, la gran mayoría del “demos” profesoral (Maiello, 2006), que decide por decenas de miles en las universidades, comparte la idea de fortalecer la democracia universitaria sin caer en “igualitarismos” que no tengan en cuenta jerarquías basadas en currículums, méritos académicos, científicos y profesionales, manteniendo las decisiones y destinos en manos de un puñado de docentes.

La importancia de la discusión de la mayoría estudiantil

A casi 20 años de su implementación la LES sigue intacta, no modificando el gobierno kirchnerista su vigencia. El planteo de mayoría estudiantil, parte de reivindicar la mayoría en el gobierno en tanto “demos” universitario, pero va más allá. Se trata de subvertir las instituciones de la Universidad cuestionando el “derecho divino” esgrimido por los sectores enquistados en órganos de gobierno, en base a la posesión de un “verdadero saber” cuyo correlato real es una Universidad moldeada por la LES. Para lograr este objetivo es insuficiente un movimiento “de presión”, ya que sólo puede lograrse una profunda transformación sobre las ruinas del régimen universitario actual y sus profesores cuasi-vitalicios.

⁵ Podemos señalar luchas emblemáticas como en 1999 cuando se establece la Interfacultades por fuera de la dirección de Franja Morada o la lucha en 2006 contra la candidatura a rector de Atilio Alterini (N/A).

La experiencia del siglo XX demostró que el movimiento estudiantil por sí solo no puede encabezar ningún cambio estructural, tanto en lo educativo como en lo social, teniendo que pensar la necesaria unidad de acción con los sectores sociales de trabajadores, los verdaderos necesitados en contar con una educación al servicio de sus intereses y los del pueblo pobre. Por lo tanto como señala Maiello (2006), es central pensar esto en clave de transformación social,

(...) frente a una universidad masiva que alberga las aspiraciones de ascenso social de grandes franjas de la clase media, pero que a la vez no puede darles una salida real a los estudiantes una vez egresados, el movimiento estudiantil tiene una dinámica histórica de polarización política que constituye un factor no sólo revulsivo a la hora de cuestionar el carácter de la Universidad actual, sino también, capaz de destacar sectores que se unan a la lucha de la clase obrera en el cuestionamiento de la sociedad misma.

Bibliografía

- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Buchbinder, P. (2009). “La reforma desde los claustros: una perspectiva a partir de La Gaceta Universitaria”, en: Chiroleu, A. y Marquina, M. (Comps.). *A 90 años de la Reforma universitaria: Memorias del pasado y sentidos del presente*, Buenos Aires, UNGS.
- Califa, J. S. (2009). “Nosotros somos la universidad: los estudiantes reformistas durante el rectorado de J.L.Romero en la UBA”, en: Chiroleu, A. y Marquina, M. (Comps.). *A 90 años de la Reforma universitaria: Memorias del pasado y sentidos del presente*, Buenos Aires, UNGS.
- Cano, D. (1985). *La educación superior en la argentina*, Buenos Aires, Grupo editor Latinoamericano.
- Chiroleu, A. (2009). “La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión”, en: Chiroleu, A. y Marquina, M. (Comps.). *A 90 años de la Reforma universitaria: Memorias del pasado y sentidos del presente*, Buenos Aires, UNGS.
- Kandel, V. (2005). *Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre colegiación y democracia*, Buenos Aires, Flacso.
- Maiello, M. (2006). “Los nuevos clérigos”, *Revista Lucha de Clases*, n.º 6, Buenos Aires, Ediciones IPS.
- Paviglianiti, N. y Vior, S. (1995). “La política universitaria del gobierno nacional (1989-1994)”, *Revista Espacios de crítica y producción*, n.º15, diciembre-marzo, Buenos Aires, FFyL.
- Romero, G. F. (2009). *Los estudiantes. Organizaciones y luchas en Argentina y Chile*, Bahía Blanca, Libros en Colectivo.

Recorridos Violentos, análisis desde una perspectiva dialéctica

Cintia Cárcamo

Residencia de Trabajo Social H. I. G. Dr. José Penna

cin_carcamo@hotmail.com

Constanza Ramat

Residencia de Trabajo Social H. I. G. Dr. José Penna

coni.ramat@gmail.com

Verónica Vicente

Residencia de Trabajo Social H. I. G. Dr. José Penna

vero_v_2@hotmail.com

Introducción

Nuestro objetivo para este trabajo es reflexionar sobre los recorridos, por instituciones, de las mujeres que padecen situaciones de violencias, con las que hemos trabajado en el marco del sector público en salud. Entendemos que es en estos recorridos donde se cristalizan las fallas y la debilidad de las estructuras y redes de contención, instituciones, recursos e intervenciones que abordan el momento post-denuncia o post-crisis.

Pretendemos realizar un aporte al debate sobre la temática, considerando que es preciso asumir una perspectiva que trascienda el análisis del vínculo privado, entendiendo que las relaciones violentas encuentran su génesis en determinado contexto socio-histórico: la sociedad capitalista y patriarcal.

A pesar de que en Argentina nos encontramos avanzados discursiva, jurídica y legislativamente, en comparación con otros países de la zona, estos recorridos expresan el re-transitar en soledad de situaciones violentas, en las que las mujeres vuelven a quedar expuestas con igual o mayor riesgo.

Entonces, se pretende comenzar a pensar como campo de trabajo, el espacio donde se re-crea y crea el vínculo y donde no existe marco jurídico que lo regule.

Partimos de la premisa que cualquier problema social (particular) es manifestación de la cuestión social (universal), por ello utilizamos el análisis de caso (singular), en tanto que, lo consideramos objeto de análisis que permite vislumbrar y problematizar dimensiones de lo universal y lo particular; y que exige que sea analizado desde una perspectiva dialéctica.

Marco teórico

“Es el funcionamiento de una ley para todos, con las consideraciones de la singularidad de cada caso, lo que puede garantizar cierto marco, cierta estructura que ordena y pacifica.” (Jozami, 2013: 116).

Desde este trabajo que intenta abordar la temática desde un análisis dialéctico, creemos que cada situación que abordamos en la práctica cotidiana, no es un hecho aislado ni único, sino que debemos ser capaces de ubicarlos en un contexto histórico que las contiene y constituye.

Proponemos visualizar cada caso en relación a lo universal y particular, resignificarlo y comprender el por qué se dan de una manera y no de otra. Posicionarnos y conocer “la totalidad concreta” (Kosik, 1967), significa que cada situación puede ser comprendida como formación del contexto que la rodea. “(...) los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico, concebidos como partes estructurales del todo” (Kosik, 1967: 55).

Entendemos el movimiento dialéctico en estos 3 momentos:

- La universalidad, la ley general, lo instituido, lo estructural, lo ya establecido. En este trabajo el contexto socio-político capitalista y patriarcal.
- La particularidad, es entendida como el acto de instituir; expresa la negación del momento anterior, toda verdad universal deja de serlo plenamente tan pronto como cobra forma, circunstancias. Problema social: violencia de género
- La singularidad, esta dimensión a la vez que comprende las dos anteriores las niega y se presenta de manera fenoménica. En este trabajo implica la situación de Griselda.

Entonces, en esta línea –que nos propone una forma contra-hegemónica de entender la realidad-, es que creemos que las situaciones de violencia deben trabajarse más allá de la situación en sí. En la práctica cotidiana, la urgencia marca la agenda de cada profesional, dificultando la elaboración de teoría sobre la temática; pero es allí donde consideramos que fallamos: no poder abordar la violencia como un problema social y teórico a la vez, interpretando que la urgencia o la situación que atendemos debe ser comprendida como parte de la totalidad concreta. Entonces, como plantea Kosik:

(...) un proceso de concretización, que procede del todo a las partes y de las partes al todo; de la totalidad a las contradicciones y de las contradicciones a la totalidad, y precisamente en este proceso de correlación en espiral, en el que todos los conceptos entran en movimiento recíproco y se iluminan mutuamente, alcanza la concreción (Kosik, 1967: 62).

Con lo expresado en el párrafo anterior, es preciso entender que el concepto de praxis es la alternativa para entender cada situación singular de violencia, reconociendo que es la práctica con teoría la que alcanza una mayor aproximación a la totalidad. Y es así, porque “La praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad.” (Kosik, 1967: 240).

El objetivo de esta presentación es indagar a partir de una situación concreta, la genuina génesis de la problemática. Describiendo en qué contexto las instituciones responden desde cada caso.

Mirando a través de un fenómeno violento

La situación analizada es protagonizada por Griselda, de 31 años. A ella la conocimos en una consulta ambulatoria en el servicio de infectología, acompañada de su madre.

En esta consulta, la mujer relata que tiene un resultado de VIH positivo con una infección que data de estos últimos dos años, y de la que cree que su ex pareja es responsable.

Su ex marido y padre de sus cuatro hijos (de 12, 10, 9 y 3 años). Ellos vivieron juntos, en un vínculo violento durante 11 años.

Griselda comienza el recorrido institucional en relación a esta problemática, realizando la primera denuncia hace dos años, luego de separarse del agresor, golpiza mediante. Luego de algunos meses, sin recibir acompañamiento de ninguna institución y soportando la insistencia de su ex pareja decide volver a la relación y retomar la convivencia. A pesar de no haber realizado denuncias durante este periodo, Griselda informa en las instituciones en las que circulan sus hijos, sobre las repetidas situaciones de violencia vividas (jardín de infantes, escuela y hospital). Cabe aclarar que sus hijos no son agredidos por su padre, pero si presencian cada agresión hacia su madre.

A comienzos de este año, con el cúmulo de violencia vivida y visualizando los efectos que esta relación tenía sobre sus hijos, Griselda decide realizar una nueva denuncia y separarse. El agresor se va de la casa, sin embargo, vuelve repetidas veces con la excusa de ver a sus hijos y en un ataque de ira destruye toda la casa de la familia.

Con la denuncia policial hecha en la Comisaría de la Mujer de la localidad donde reside, con consultas en el sector salud y con la convicción de querer sostener la decisión de no volver a esta relación, ¿Cuál es el escenario hoy? Griselda hoy en día se encuentra sin un espacio terapéutico propio, trabajando en una cooperativa para sostener económicamente a sus hijos, acompañada por su mamá quien opera como sostén fundamental y también por custodia policial en la puerta de su casa a la que le debe informar cada vez que desea salir y a donde va.

“Frasas celebres”:

Griselda: “Yo vivo como detenida, cuando el que debería estarlo se pasea por todo el pueblo.”

Policía de la CM: “No renovamos la restricción de acercamiento porque tu marido dijo que habían llegado a un acuerdo.”

Griselda: “pero si la que hizo todas las denuncias soy yo, ¿no deberían preguntarme a mí?”

Cuando nombramos a alguien como “víctima” la intervención se delinea y construye con el objetivo de cuidarla, protegerla y defenderla. Entonces estas intervenciones colocan al otro en una relación de dependencia (“pobre víctima”), impidiéndole trabajar sobre las cuestiones subjetivas involucradas en la gestación de estos vínculos violentos.

Con esto, intentamos plantear que los ambos sujetos involucrados tienen diferentes grados de responsabilidad, no con el propósito de culpabilizar a los mismos sino con la convicción de que es preciso trabajar con los partícipes del vínculo; trabajar la violencia de género implica también trabajar las masculinidades.

Así, creemos con Josami que, “La propuesta es no victimizarlo, por el contrario respetuosamente reconocerlo como un sujeto que puede responder por sus actos y cuya responsabilidad tendrá que cuidadosamente ser diferenciada de la del agresor” (Jozami, 2013: 116).

Un círculo sin fin... más allá del círculo cerrado

La situación vivida por Griselda se presenta, como se ha mencionado, en una institución provincial de salud. Es desde aquí que nos permitimos problematizar las respuestas institucionales e intervenciones estatales, que según hemos observado, tienden a fragmentar a la mujer, a fomentar la vulnerabilidad y marginación.

Entendemos que la violencia contra las mujeres recientemente comienza a ser comprendida como parte del ámbito público y parte de la agenda estatal y mediática; en los últimos años se ha avanzado discursiva, jurídica y legislativamente en la temática (en comparación con otros países de la región y

con la historia argentina); sin embargo, consideramos que en el transitar institucional, como el de Griselda, las mujeres vuelven a quedar expuestas y en soledad con igual o mayor riesgo. Algunas de las determinaciones que son importantes para tener en cuenta en las intervenciones profesionales son: el desconocimiento en relación al cómo actuar frente a esto, la falta de recursos institucionales —materiales y recursos humanos del Estado capacitados— para poder crear y sostener intervenciones, sumado a los mitos que existen en torno a esta problemática que influyen simbólicamente en las mujeres que son nuevamente violentadas.

Pensamos que estas determinaciones no son casuales sino que responden a las dificultades que presenta la comprensión del límite entre lo público y lo privado sumado a una cultura masculinizada/masculinizante que *conquista* las instituciones. Comprender esta lógica pone a la luz las desigualdades y la opresión que sufren las mujeres dentro de un orden que se presenta como natural, en el que los roles están preestablecidos y en base a los que se llevan a cabo las relaciones sociales.

Génesis y fundamento

Como hemos mencionado en la introducción de este trabajo, entendemos que las relaciones violentas encuentran su génesis en determinado contexto socio-histórico: sociedad capitalista y patriarcal.

Mencionamos estos dos regímenes, ya que consideramos que se incluyen el uno al otro y se potencian entre sí.

Ante todo, las mujeres no han sido siempre el sexo oprimido o “segundo sexo”. La antropología o los estudios de la prehistoria nos dicen todo lo contrario. En la época del colectivismo tribal las mujeres estuvieron a la par con el hombre y estaban reconocidas por el hombre como tales. (...) En segundo lugar, la degradación de las mujeres coincide con la destrucción del clan comunitario matriarcal y su sustitución por la sociedad clasista y sus instituciones: la familia patriarcal, la propiedad privada y el Estado (Reed, 1987: 21).

Para esto, es necesario reflexionar en torno al proceso de industrialización, donde la fuerza de trabajo requerida es la del obrero “hombre”, quedando así la mujer relegada al ámbito de lo privado, al cuidado de los hijos del hogar. En un sistema económico en el que la propiedad privada es lo único que vale o importa, podría decirse que la mujer es parte de este escenario como una propiedad más. “Cuando la familia y el patrimonio privado son las bases de la sociedad, sin oposición, la mujer permanece también totalmente enajenada” (De Beauvoir, 1987: 107).

La inserción de las mujeres al ámbito público como trabajadoras, no ha respondido a que se les “haya otorgado este derecho”, sino a los propios mecanismos del capital internacional; y no es incorporada de cualquier modo, sino como la mano de obra más dócil, disciplinada, de la cual se espera una alta productividad y es sometida a mayor explotación.

Volviendo a la dimensión universal del problema analizado, consideramos preciso sumar al contexto descrito, las desigualdades generadas por la división social del trabajo. Con esto queremos decir, que la marginalidad y la pobreza que caracterizan a los países en “vías de desarrollo”, refuerzan las desventajas para afrontar la ruptura de un vínculo violento.

Consideraciones finales

Periódicamente trabajamos en sector público de salud con mujeres que viven en relaciones violentas. Los medios masivos de comunicación visibilizan feminicidios y malos tratos, la justicia “juzga” o interviene en las relaciones con este tipo de conflictos; pero es aquí donde cuestionamos que el abordaje que se realiza, siempre es sobre el “hecho consumado”. Consideramos que es en este punto que las ciencias sociales deben analizar, debatir, complejizar y elaborar estrategias sobre la temática, trascendiendo una concepción de la prevención en el sentido más mundano (campañas de prevención que brindan información); planteando una problematización de las relaciones sociales actuales y la constitución de nuevos vínculos.

Creemos que el Estado debe actuar sobre esta problemática con compromiso político y recursos necesarios; y esto implica que las instituciones deben contar con equipos capacitados en la temática, pero también desnaturalizar ciertas prácticas masculinizadas —como atención ambulatoria en Planificación Familiar, en la que solo se atienden mujeres; o los métodos anticonceptivos son responsabilidad casi exclusiva de la mujer sobre todo en el puerperio— y considerar la relevancia del hecho de hacer una denuncia y las consecuencias de este acto.

Bibliografía

- De Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Jozami, M. E. (2013). *De violencias y destinos, modalidades de victimización*, Buenos Aires, Letra viva.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo.
- Reed, E. (1987). *Sexo contra sexo o clase contra clase*, México, Fontana.

Disparador y paradigma: Henry George en las crónicas neoyorquinas de José Martí

María Eugenia Chedrese

CEINA - Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

mariaeugenia.chedrese@uns.edu.ar

Natalia P. Fanduzzi

CEINA - Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

natalia.fanduzzi@uns.edu.ar

I El propósito de este trabajo es examinar la visión martiana de Henry George a través del análisis crítico de sus crónicas neoyorquinas. Entre los años 1881 y 1895 José Martí residió en Nueva York, desde donde desempeñó una intensa labor periodística actuando como corresponsal para distintos medios de prensa latinoamericanos. Nos interesa aquí enfocarnos en su relato sobre la propuesta de Henry George ante la creciente tecnificación de la producción agropecuaria y el alza del valor de las tierras originada en la especulación inmobiliaria desatada con la expansión norteamericana. En 1879 George había publicado *Progress and Poverty*, obra donde proponía la creación de un impuesto agrario único para combatir el acaparamiento de la tierra y la especulación sobre su valor que le significó un gran reconocimiento internacional. En este contexto, Martí difunde la carrera política de Henry George, candidato a alcalde de Nueva York y sus ideas económicas en los medios latinoamericanos para los cuales trabajaba como corresponsal.

Entendemos que Martí desde Estados Unidos utiliza a Henry George para reflexionar sobre los excluidos de la economía capitalista monopólica y sus implicancias para Nuestra América. En las crónicas se le asigna a Henry George un sentido polisémico que varía según el interlocutor seleccionado pero que siempre conlleva una fuerte valoración ideológica sobre las injusticias del sistema estadounidense, sus límites y sus posibles salidas institucionales. Desde esta perspectiva lo caracteriza como una posible respuesta autóctona que actuaría como disparador para pensar un modo de limitar al expansionismo capitalista y promover una reforma institucional por vía electoral, sin apelar a ideas foráneas ni medios violentos.

II Entre los años 1881 y 1895 José Martí residió en Nueva York, donde actuó como corresponsal para distintos medios de prensa latinoamericanos, entre los que se destacan *La Nación* de Buenos Aires, *La Opinión Nacional* de Caracas y *El Partido Liberal* de México. Sus escritos neoyorkinos componen una visión profunda de la sociedad estadounidense a fines del siglo XIX y de las enseñanzas que su estudio implicaba para Nuestra América. La estadía de Martí en Estados Unidos coincide con la creación del Partido Revolucionario Cubano en 1891 y con la antesala de la Guerra Chiquita en Cuba, todavía por

entonces colonia española. En esta época la ciudad de Nueva York congregó a numerosos emigrados cubanos, que se sumaron desde allí a la lucha patriótica por la independencia de la Isla.

En sus escritos neoyorkinos, que constituyen un completo *corpus* analítico sobre los problemas de Nuestra América Martí reflexiona especialmente sobre la política interna estadounidense, la esclavitud, la cuestión social, las redes políticas y los mecanismos de la república entre otras cuestiones. Otros de sus temas de interés abordados reiteradamente giran en torno al anti-imperialismo y al anti-anexionismo. Entendemos, en consonancia con Pedro P. Rodríguez (2005), que durante su estancia en Nueva York Martí atraviesa por una transmutación de su condición de intelectual exiliado a la de conductor político definiendo sus condiciones de liderazgo. En éste momento se evidencia una radicalización del pensamiento martiano sobre la percepción del capitalismo monopólico entre otros motivos como consecuencia de su acercamiento a las propuestas reformistas divulgadas por Henry George y su seguidor el sacerdote Edward Mc Glynn¹ que intentaremos exponer seguidamente.

Henry George aparece nombrado en reiteradas oportunidades entre marzo de 1883, citado por primera vez en la crónica sobre la muerte de Karl Marx, y septiembre de 1887, cuando Martí rescata en su editorial el análisis del sistema capitalista propuesto por George y Marx. En dicho artículo se referencian las propuestas de cada uno de ellos aunque sin llegar a articular de manera explícita una postura propia. 1886 y 1887 son los años en que mayor cantidad de veces cita Martí a Henry George. En este lapso Martí publica doce crónicas en *La Nación* sobre Henry George pero sin presentar nunca sus ideas sobre la propiedad privada de la tierra y la necesidad de crear un impuesto único sobre su tenencia y usufructo. Cabe recordar que la propuesta de Henry George se inscribe en el marco de los primeros movimientos populistas de carácter agrario que se opusieron al industrialismo, el urbanismo y la centralización institucional a fines del siglo XIX. Dichos movimientos rurales se oponían al capitalismo y reclamaban la intervención estatal en defensa de la pequeña propiedad (Mackinnon & Petrone, 1999:13).

A fin de poder contextualizar el pensamiento de Henry George retomamos algunos datos biográficos que entendemos pudieron impresionar al mismo Martí a la hora de utilizarlo como disparador de sus reflexiones editoriales. George, fue un economista norteamericano nacido en 1839, que recorrió un largo camino antes de ser reconocido como tal y alcanzar reconocimiento nacional e internacional. Trabajó en veleros y en imprentas, buscó oro y pesó arroz, y ya como redactor de los diarios *Times* y *Post*, empezó a preocuparse por el problema de las tierras apropiadas por los ferrocarriles y por la problemática de la inmigración china. Para el año 1868 y ante la culminación del primer ferrocarril transcontinental, alertó sobre la especulación en el valor de la tierra. Este hecho determinaría la redacción de su famosa obra *Progress and Poverty* en 1879, en ella proponía la creación de un impuesto único sobre la renta de la tierra que posibilitaría el financiamiento total de los gastos de administración estatal y la eliminación de los demás tributos.

Luego de la divulgación de sus ideas por Europa y Estados Unidos se involucró en la política norteamericana llegando a competir por la alcaldía de la ciudad de Nueva York en dos oportunidades: en 1886, año que coincide con la estadía de José Martí en la ciudad, y en 1897 cuando lo sorprende la muerte. En 1886 fue una federación de trabajadores la que propuso a George como candidato a la alcaldía de Nueva York bajo el liderazgo de un partido político nuevo organizado por los gremios. Este partido recientemente constituido trajo, según Martí, una renovación en la política estadounidense, un aire de cambio frente a los corrompidos partidos tradicionales. Es en este contexto que Martí refiere detalladamente en sus crónicas la carrera política de Henry George y de modo genérico sus ideas

¹ En enero de 1887 Martí dedica una de sus crónicas al sacerdote Mc Glynn quien fuera excomulgado por apoyar públicamente la candidatura a la alcaldía de Nueva York de Henry George en oposición a los designios del arzobispo de la ciudad quien promovía abiertamente al candidato del Partido Demócrata que finalmente resultó ganador.

económicas. Martí utiliza a Henry George para reflexionar sobre los excluidos de la economía capitalista monopólica y sus implicancias para Nuestra América². Según Ramos Gorostiza (2000:76) el impuesto único promovido por George adoptaba en sus formulaciones cierto sentido de panacea:

(...) con él George pretendía eliminar la pobreza, devolver a la comunidad lo que en justicia le correspondía, corregir las fluctuaciones cíclicas derivadas de la especulación con la tierra, eliminar los desincentivos al trabajo y al capital provocados por los tributos que gravaban sus rendimientos, y simplificar y abaratar el funcionamiento del sistema fiscal. Asimismo, junto al impuesto único George defendió ardientemente la eliminación de monopolios y de todo tipo de trabas al libre comercio.

Y es precisamente este sentido simbólico de la obra de George el que rescata Martí en sus crónicas donde deliberadamente no desarrolla la teoría georgista como paradigmática sino que rescata la trayectoria política de su autor³ y su carácter de promotor de una propuesta autóctona a los problemas americanos. Según Edward Montanaro (2006) las ideas económicas de Martí son parte integral de su ideario emancipador-independentista. En este sentido, no es posible separar las ideas económicas de Martí de su proyecto independentista de Cuba, ni de su búsqueda incansable de una respuesta genuinamente nuestra americana a los problemas continentales. En esta perspectiva Martí posiciona a Henry George como una propuesta autóctona que intentaba limitar el expansionismo capitalista y promover una reforma institucional por vía electoral, sin apelar a ideas foráneas ni medios violentos.

Sobre la importancia de la obra y la vida de Henry George en el pensamiento de José Martí existen diferentes posturas historiográficas que oscilan entre quienes la desmerecen y quienes la destacan especialmente (Montanaro, 2006: 55-56). Nos interesa aquí, como ya adelantamos, recatar especialmente el valor simbólico de Henry George en el ideario martiano al analizar su pensamiento económico, destacando su relevancia en cuanto al análisis del sistema capitalista sin que esto implique necesariamente la adhesión de Martí a las soluciones propuestas por George. Montanaro (2006: 85-87) identifica tres dimensiones del significado de Henry George en José Martí: la comunicativa, presente en las crónicas periodísticas; la ilustrativa, relativa a la operación de evocar vidas ilustres para caracterizar a la sociedad norteamericana; y la simbólica asociada a su rechazo del modelo económico estadounidense. Según este autor, para Martí las reformas necesarias debían basarse en ideas autóctonas y debían concretarse por medios democráticos; esto explicaría la valoración positiva en las crónicas martianas de la propuesta de Henry George que representaba la posibilidad de articular un partido de los trabajadores que luchara para modificar el sistema por la vía electoral y no por medios violentos.

Esta apelación y defensa explícita de la vía democrática por sobre la utilización de la violencia, defendida por ejemplo por los anarquistas contemporáneos, también aparece en otras de sus crónicas neoyorquinas referidas al 1º de mayo y la revuelta de Haymarket de 1886. En editoriales sucesivos Martí expone a su vez las limitaciones del liberalismo político, revelando las falencias de sus

² Según Guillermo Castro Herrera (2013:15) José Martí: “se concentra en las relaciones entre el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la economía y la naturaleza en busca de alternativas para una inserción más productiva y justa de América Latina en el mercado mundial, en creciente conflicto con el modelo de crecimiento hacia afuera impulsado por el Estado Liberal Oligárquico (...)”

³ Al describir su campaña política para acceder a la alcaldía de Nueva York, Martí afirma:

“Pero lo que en realidad tiene el himno es el empuje, el cariño, la fe contagiosa y simpática con que los trabajadores de Nueva York unidos por primera vez en un serio esfuerzo político, intentan elegir corregidor de esta ciudad del trabajo a uno de los pensadores más sanos, atrevidos y limpios que ponen hoy los ojos sobre las entrañas confusas del nuevo universo, a Henry George. El, con su frente socrática, parece irradiar luz sobre esta apostólica campaña. Sacerdotes lo ayudan, y reformadores que parecen sacerdotes. Lo auxilian con su palabra y su influjo muchos latinoamericanos. No ocultan su miedo ante el advenimiento de esta fuerza nueva los partidos meramente políticos; y se observa que el espíritu de esta ciudad, hija de hechos y capaz de ellos, recibe con respeto la candidatura de este innovador honrado. A este bautismo de una nueva raza asistiremos atentos. *La Nación*. Buenos Aires, 7 de diciembre de 1886 (Martí, 1979: XI-312).

instituciones y su incapacidad para dar respuesta a las necesidades de las clases trabajadoras. En este sentido, la cuestión obrera, surgida del desarrollo del proletariado asalariado, exponía para el revolucionario cubano los límites del sistema democrático. En un contexto en el que la diversificación de las actividades económicas aumentaba la cantidad de trabajadores organizados, Martí destacaba la heterogeneidad del mundo del trabajo norteamericano y el bajo poder adquisitivo del salario como detonantes de la protesta social. Todo esto acontecía, según el pensador y militante en un país donde la libertad política defendida como base fundacional de su organización no se reflejaba en el orden social imperante, el cual tendía a reproducir las diferencias vigentes en Europa.

Desde su óptica, el régimen republicano debía poder dar respuestas a las demandas de sus trabajadores sin salirse de los límites del sistema político y judicial, pero en el último cuarto del siglo XIX la irrupción de la protesta social, interpeló a las bases mismas del sistema. La república tardó en construir los mecanismos institucionales, las mediaciones internas, para lograr controlarla. Los trabajadores por su parte, estructuraron discursos y prácticas propias, en muchos casos de carácter disruptivo, pero que en general terminaron siendo cooptadas por el sistema representativo.

Según Martí el desarrollo capitalista norteamericano, con sus particularidades nacionales (disponibilidad de tierras para la explotación e incorporación de una gran masa inmigratoria en un contexto de publicitada movilidad social) exponía las limitaciones del liberalismo político revelando las falencias de sus instituciones y su incapacidad para dar respuesta a las necesidades de la clase trabajadora compuesta mayormente por inmigrantes. Otro de los grandes conflictos descrito se relaciona con las particularidades del sistema industrial norteamericano del momento. Martí expone la necesidad de establecer una reforma en la industria, que produce mucho y caro, para resolver el problema de trabajo, pues las medidas de fuerza invocadas por los obreros eran en su entender el resultado de la crisis provocada por la falta de consumo. En sus crónicas vislumbra la futura política imperialista norteamericana como respuesta a la sobreproducción nacional y preanuncia los riesgos de su traslación a las repúblicas de Nuestra América. Según él, el gran problema económico que atravesaba a los Estados Unidos radicaba en la concentración del poder en unos pocos y, a su vez, entendía que las elites de los países latinoamericanos admiraban al del norte sin comprender dicho sistema económico.

III Durante su estadía en Nueva York, como emigrado político Martí advierte que en el estudio de la realidad norteamericana se proyecta un análisis que es alarmante para la experiencia de Nuestra América. En este sentido, pone su atención en el desarrollo capitalista representado por los Estados Unidos y los efectos negativos que dicho modelo implicaría para el continente ante la expansión imperialista dominante.

Asimismo, desde su óptica de análisis, las demandas de los obreros no encuentran respuesta en las instituciones políticas propias de un capitalismo financiero centrado en la promoción individual y por ello los trabajadores son atraídos por discursos disruptivos de lo social. Martí detecta la ambivalencia en el accionar de los distintos actores del conflicto social: el capital, el trabajo y el Estado, narrando en detalle las manifestaciones públicas del movimiento obrero, sus acciones directas y la explotación cotidiana a que se veían sometidos los trabajadores y sus familias por parte del capital. El régimen político democrático norteamericano que tolera la difusión de ideas anarquistas y socialistas radicales busca a su vez cooptar a través del voto a los trabajadores cuya explotación consiente y fomenta. Asimismo reconoce que la articulación del gran capital monopólico y el régimen político republicano estructurados en torno a la propiedad privada, atentaban contra la democracia efectiva. Esa democracia asentada en la alternancia en el poder de los partidos demócrata y republicano, no sólo no suponía ningún riesgo para la expansión del capital financiero sino que consagraba institucionalmente la

explotación ejercida sobre los desposeídos. Desde allí construye su apoyo al pensamiento de Henry George realizando una verdadera lectura del capitalismo monopólico norteamericano de fines del siglo XIX y sus implicancias para Nuestra América.

Martí, contemporáneo de Henry George durante su primera campaña electoral por la alcaldía de la ciudad donde se halla exiliado, utiliza la trayectoria pública de éste último como disparador para introducir su propio pensamiento sobre la necesidad de generar respuestas autóctonas a los problemas de nuestra América. La propuesta de George no adquiere en las crónicas neoyorquinas un sentido paradigmático, en tanto modelo a seguir para la resolución de problemas, sino un fuerte sentido simbólico en tanto respuesta autóctona a los problemas propios. Esto último es precisamente lo que Martí introduce como hilo conductor en sus escritos evidenciando una profunda percepción de la realidad circundante y adelantándose a los posibles efectos del expansionismo norteamericano sobre el continente, en sus propias palabras: “Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento, es el único modo de librarlo de tiranías...” (1975, VI: 78)

Bibliografía

- Castro Herrera, G. (2013). “José Martí: para una cultura latinoamericana de la naturaleza”, *Polis* [En línea], n.º 7. Disponible en <http://polis.revues.org/6362>.
- Rodríguez, P. P. (2005). *El otro ante Estados Unidos*, La Habana, EAC.
- Mackinnon, M. y Petrone, M. (Comps.) (1999). *Populismo y Neopopulismo en América Latina. El problema de la Cenicienta*, Buenos Aires, Eudeba.
- Ramos Gorostiza, J. (2000). *Henry George y el Georgismo*, Madrid, Universidad Complutense: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- Martí, J. (1979). *Obras completas*, La Habana, Centro de Estudios Martianos.
- Montanaro, E. (2006). *La construcción del imaginario económico de José Martí en las crónicas de los Estados Unidos*, Florida, Florida State University Libraries.

La estrategia imperial de Estados Unidos y sus consecuencias en América Latina.

Análisis sobre su incidencia en las políticas de defensa y seguridad de Chile (2001-2015)

Mariano Del Pópolo

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

mariano.delpopolo@gmail.com

Esta ponencia desarrolla los elementos principales del proyecto de tesis de grado para la Licenciatura en Relaciones Internacionales (FCH - UNICEN). La investigación busca indagar sobre la incidencia de la estrategia imperial de Estados Unidos en las políticas de defensa y seguridad de Chile durante el período 2001-2015.

Asimismo, se plantea como objetivos específicos investigar los lineamientos de la estrategia de Estados Unidos así como los debates que se producen en torno a ella. También se busca conocer las características y lineamientos particulares que adquiere esta estrategia para la región de América Latina. Se estudiarán las políticas de defensa y seguridad de Chile y finalmente se dará cuenta de los convenios de cooperación firmados entre Estados Unidos y Chile en materia de defensa, ejercicios conjuntos entre las fuerzas armadas de ambos países y la presencia de bases militares norteamericanas en el territorio de Chile entre otros elementos que permitirán conocer con mayor profundidad cómo inciden los lineamientos estratégicos de seguridad de Estados Unidos en las políticas del país.

Imperialismo y estrategia imperial en la política exterior de Estados Unidos

Los conceptos de imperio e imperialismo han sido —y continúan siendo— centrales para comprender la configuración del sistema internacional a través de su historia. Asimismo, las transformaciones geopolíticas acaecidas a nivel internacional con el fin de la Guerra Fría y luego a partir de los sucesos ocurridos el 11 de septiembre del 2001, revalorizan estos conceptos a tal punto que vuelven a ser nociones imprescindibles para estudiar el momento político actual y para emprender cualquier análisis de relaciones internacionales.

Atilio Borón (2013: 20) señala que el imperialismo es un rasgo fundamental e inherente al capitalismo contemporáneo. La caída del mundo socialista y el auge de la globalización llevaron a que la presencia de este imperialismo se extienda a todos los rincones del mundo. Entonces, el imperialismo es la característica principal del sistema capitalista actual basado en “la penetración de los intereses de los oligopolios norteamericanos en todas las burguesías del mundo” (Borón, 2013: 22) pero también es la principal característica del sistema internacional y del orden mundial actual. El autor señala que el

imperio tiene un centro irremplazable, que es Estados Unidos (Borón, 2013: 24). Esta idea se refuerza con el fin de la guerra fría y la consolidación de Estados Unidos como única superpotencia.

Charles Krauthammer (1990) señala que el mundo inmediato de la post-guerra fría será un mundo unipolar encabezado por una potencia sin adversarios que le enfrenten. A su vez esta potencia, Estados Unidos, estará apoyada por sus aliados occidentales. Krauthammer denominará a este período como un “momento unipolar”, idea que será ampliamente utilizada entre los intelectuales orgánicos del imperialismo.

La idea de unipolaridad será recogida por diversos autores que la vincularon con otros conceptos como el de imperio o imperialismo. Joseph Nye (2003), por su parte, señala que el mundo (entendido como el escenario geopolítico) está desbalanceado, puesto que no hay ninguna coalición en el mundo que pueda contrabalancear y generar una situación de equilibrio de poder frente al poder desmesurado de Estados Unidos. Además, el autor señala que la palabra “imperio” ha salido del closet y que tanto autores de izquierda como de derecha no dudan en utilizar el concepto de “imperio americano”.

La mayoría de los autores coinciden en que el poder desmesurado de Estados Unidos se basa en su capacidad militar inigualable y su capacidad económica. En uno de sus últimos artículos antes de morir, André Gunder Frank (2005) reafirma la idea de que Estados Unidos construye su liderazgo mundial en base a su amplia capacidad militar y a su capacidad económica sustentada en el monopolio del manejo de la divisa utilizada a nivel mundial: el dólar.

Los hechos ocurridos el 11 de septiembre del 2001 permiten a Estados Unidos evidenciar públicamente y con aguda claridad cuáles son sus nuevos enemigos y en base a esto cuál debe ser la nueva estrategia imperial para enfrentarlos. Por ello resulta fundamental considerar los elementos que componen las doctrinas de seguridad de los gobiernos estadounidenses. Los distintos documentos elaborados a partir de los hechos del 11 de Septiembre de 2001 reforzarán la idea de que Estados Unidos debe sostener su liderazgo mundial para enfrentar las nuevas amenazas emergentes. En el año 2002 se publicó el documento Estrategia de Seguridad Nacional, denominado también “Doctrina Bush”, donde se plantean los nuevos lineamientos estratégicos. Esta doctrina considera que la paz y estabilidad internacional de la nueva etapa se ve amenazada por los emergentes grupos terroristas aliados y financiados por un grupo de Estados villanos, y por la posibilidad de que estos grupos se hagan de armas de destrucción masiva para atacar a Estados Unidos o a sus aliados. Como señala John Ikenberry (2002: 8):

Por primera vez desde los albores de la Guerra Fría, una nueva línea estratégica está cobrando forma en Washington. Su impulso inicial y más directo es la reacción ante el terrorismo, pero también constituye una visión más amplia de cómo Estados Unidos debería ejercer el poder y organizar el orden mundial. De acuerdo con este nuevo paradigma, Estados Unidos estará menos atado a sus socios y a las reglas e instituciones globales, al mismo tiempo que se propone desempeñar un papel más unilateral y previsor en enfrentar las amenazas terroristas y encarar a los estados villanos que aspiren a poseer WMD (armas de destrucción masiva).

En un mismo sentido, Fabián Calle y Katchik DerGhoukassian (2003: 67) plantean que la nueva “Doctrina Bush” tiene como objetivo fundamental mantener la posición hegemónica de Estados Unidos en el mundo y prevenir el surgimiento de otra potencia competidora, y señalan:

De acuerdo a la ESN, la posición hegemónica de los Estados Unidos en el mundo será mantenida mediante dos estrategias. La primera es la de los ataques preventivos. La segunda es la disuasión hacia potenciales adversarios. Ambas marcan una nueva dimensión en la política exterior de Washington. (...) la estrategia preventiva y más proactiva se centrará en la amenaza

encarnada por el terrorismo internacional (y sus vinculaciones con el crimen organizado) y los denominados “Estados villanos” mientras que la relación con grandes potencias como China tenderá a conducirse con una mayor dosis de elementos propios de la disuasión y la contención.

Así, los ataques preventivos pasarán a ocupar el lugar que ocupó la disuasión y la contención durante la guerra fría como principal estrategia del gobierno norteamericano en su política exterior, especialmente luego del 11 de septiembre y durante el gobierno de George W. Bush.

La ascunción de Barack Obama y las políticas que implementa implica grandes continuidades respecto a los lineamientos estratégicos de la gestión Bush. Existen consensos y un “núcleo estratégico compartido” (Ezcurra, 2013: 11) que sobrevive de la gestión anterior respecto al rol hegemónico global y a la necesidad de que el liderazgo mundial norteamericano se base en preservar una fuerza militar con capacidad global.

En este sentido, resulta apropiado tomar el concepto de Doctrina de Inseguridad Mundial desarrollado por Winer (2015). Este concepto recoge los cambios y continuidades que se dan desde los tiempos de la Doctrina de Seguridad Nacional hasta hoy y tiene especial validez para comprender la incidencia de la estrategia imperial en América Latina. La aplicación de la Doctrina de Inseguridad mundial implica dejar de lado las divisiones entre Seguridad y Defensa, estableciendo barreras cada vez más difusas entre estos conceptos pero también entre la temporalidad y el espacio donde se desarrolla la guerra. Las características principales de la DIM son:

- a) El incremento de la extensión del concepto de Seguridad Internacional hacia los asuntos socio-económicos, parametrizando los análisis en torno de la geoeconomía (...)
- b) la organización dinámica de ‘coaliciones de voluntarios’ (coalitions of the willing) tras los objetivos dictaminados por el pentágono;
- c) la multiplicación y el fortalecimiento de transformaciones político-jurídicas negadoras del derecho moderno enmarcadas en los fundamentos del Derecho Penal del Enemigo y del neo-feudalismo;
- d) y la propulsión y/o acompañamiento de una gestión estatal especialmente represiva de la violencia por corporaciones directamente involucradas en los procesos de valorización del capital —estructura productiva comunicacional y latifundismo informativo de por medio—; condicionando la dimensión expresiva, transmitiendo y retransmitiendo una violencia simbólica alienante (colonialismo psicológico) inhibitoria de proyectos de vida no ligados al consumo y estimulante de la percepción de temor, del estrés y de la fragilidad emocional en poblaciones de bajos ingresos o cuasi excluidas del mercado capitalista (Winer, 2015: 231).

Finalmente, la ampliación del concepto de seguridad es parte fundamental de los lineamientos estratégicos norteamericanos para América Latina. La noción ampliada de seguridad, también denominada como seguridad multidimensional fue planteada por Estados Unidos en distintos ámbitos como el Esquema de Seguridad Cooperativo Hemisférico de la OEA. En el año 2003 se aprobó la Declaración sobre Seguridad de las Américas donde se reconoce la noción de seguridad multidimensional como un principio hemisférico fundamental, basado en el compromiso de los Estados para combatir las amenazas tradicionales y las nuevas amenazas. El concepto de nuevas amenazas enmarca diversas problemáticas que afectan potencialmente a la región (narcotráfico, terrorismo, pobreza extrema, delincuencia, crimen organizado, protección del medio ambiente, lavado de dinero) y que deben ser abordadas desde esta nueva perspectiva de seguridad. Esta noción (nuevas amenazas) fue promocionada e instalada en la región por Estados Unidos —muchas veces a través del Comando Sur—. Esta noción fue ampliamente difundida en las declaraciones oficiales estadounidenses y en cuanta reunión intera-

mericana se celebrara entre fines de los años noventa y los primeros años del nuevo milenio planteando las siguientes características:

(1) su asimetría, en referencia al peligro generado por agentes no estatales intra o transnacionales, imprevisibles respecto del momento y la forma de ataque; (2) la identificación amplia de “narcoterrorismo” y, tras ella, la guerra antinarcóticos iniciada por Reagan a mediados de los ochenta (...) como el principal enemigo a combatir en la región (...); (3) los “espacios vacíos” o “zonas ingobernables” donde los Estados suramericanos no tendrían control (como la triple frontera) y la advertencia de que si sobreviniera la “inestabilidad” en ellos, Estados Unidos podría intervenir (...); (4) la existencia de amenazas “comunes” cuyas soluciones requerirían una acción colectiva (...); (5) la falta de límites precisos entre Defensa y Seguridad y el planteamiento de re involucrar a las desprestigiadas Fuerzas Armadas latinoamericanas en tareas de seguridad interior en detrimento del concepto tradicional de defensa nacional (...) (Winer, 2015: 136-137)

Por lo señalado anteriormente es que se considera de interés analizar el impacto de la estrategia imperial de Estados Unidos y sus transformaciones a partir del período que se abre con el 11 de septiembre del 2001. La hipótesis a comprobar es que las transformaciones que se dieron en la estrategia imperial de Estados Unidos han tenido amplia incidencia en las políticas públicas de seguridad y defensa de los países de América Latina y particularmente en Chile, aportando los lineamientos estratégicos que moldearán las reformas emprendidas en estos ámbitos a partir del 2001.

A partir del proceso de democratización iniciado en 1990, el objetivo fundamental de la política exterior de Chile fue buscar la reinserción en el sistema internacional para dejar atrás el período de aislamiento que vivió el país los últimos años de la dictadura de Pinochet. Los analistas chilenos consideran que este objetivo fue realizado con éxito, por ejemplo, al señalar que Chile fue el primer país sudamericano en firmar un Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y que actualmente es uno de los países que más TLCs ha firmado. Asimismo, Estados Unidos considera a Chile uno de sus socios estratégicos en la región. El país andino, a su vez, y como característica particular, no sólo está bajo el área operativa de responsabilidad del Comando Sur sino también del Comando Pacífico de Estados Unidos (USPACOM) con el cual tiene una fluída relación. Como señala en un reciente documento, la Armada del Pacífico de Estados Unidos considera a Chile un aliado clave en la región Indo-Asia Pacífico y la relación entre Estados Unidos y Chile en el ámbito de la defensa es fuerte y vibrante¹.

Propuesta metodológica

El tipo de metodología propuesta para llevar a cabo la investigación es el estudio de caso. Se buscará estudiar cómo un fenómeno determinado —la estrategia imperial de Estados Unidos— incide en un caso particular —las políticas de Defensa y Seguridad de Chile—. Asimismo, se planteará un análisis que vaya de lo general a lo particular. Es decir, se comenzará estudiando la dimensión global de la estrategia imperial de Estados Unidos para luego considerar las especificidades que adquiere dicha estrategia para la región de América Latina y finalmente se analizará la incidencia de esta estrategia en el caso chileno, teniendo en cuenta que este caso se encuentra inmerso en un contexto global y regional que es necesario tener en cuenta.

¹ USPACOM 2015. U.S. Army's Top Pacific Commander visits Chile. 17 de Abril de 2015. <http://www.pacom.mil/Media/News/tabid/5693/Article/585425/us-armys-top-pacific-commander-visits-chile.aspx>.

El tipo de investigación será fundamentalmente cualitativa y basada en fuentes primarias y documentales (documentos oficiales de los Estados, discursos presidenciales, de funcionarios políticos o autoridades militares). También se utilizarán fuentes bibliográficas para realizar el análisis pertinente de las fuentes primarias y para recoger discusiones y conclusiones ya elaboradas sobre las fuentes documentales a consultar. Para indagar sobre la evolución de la estrategia imperial de Estados Unidos se acudirá a documentación oficial elaborada por el Departamento de Estado, el Departamento de Defensa y la Presidencia y discursos de los presidentes de Estados Unidos donde se señalen los lineamientos principales de la política exterior. Fundamentalmente se abordarán los documentos denominados “Estrategia de Seguridad Nacional” (National Security Strategy) elaborados por la Presidencia de los Estados Unidos, en sus ediciones del 2002, 2006, 2010 y 2015, así como el documento denominado “Overview of United States of America’s National Security Strategy 2009” también elaborado por la Presidencia. Otros documentos oficiales que se utilizarán son “Sustaining U.S. global leadership: priorities for 21st century defense” del Departamento de Defensa (enero de 2012) y “The National Military Strategy of the United States of America 2015” elaborado por el Estado Mayor Conjunto de Estados Unidos. Por otra parte, se realizará un rastreo de las discusiones planteadas por las distintas escuelas de académicos norteamericanos que estudian el campo de las relaciones internacionales y la política exterior norteamericana. Además se consultará bibliografía que aborda la cuestión: “La era Obama. Estrategia de seguridad y política exterior” (Ezcurrea, 2013), “American Foreign Policy and its thinkers” (Anderson, 2015) y “Doctrina de Inseguridad Mundial. Paraguay como laboratorio de Estados Unidos en la región” (Winer, 2015). Sobre la estrategia de seguridad durante los gobiernos de George W. Bush y Barack Obama se consultarán artículos de Christopher Layne, Richard Haass, Paul Kennedy, Charles Krauthammer, Mearsheimer, Joseph Nye, Faared Zaakaria, John Ikenberry, Brzezinski, Douglas Feith y Robert Kelly entre otros. En base a los argumentos planteados por los principales intelectuales orgánicos de la política exterior norteamericana se sistematizarán las visiones de las distintas corrientes sobre los cambios y continuidades que se producen en la estrategia de seguridad norteamericana y su política exterior.

Continuando con los aspectos metodológicos, para conocer las especificidades de la estrategia de seguridad de Estados Unidos en la región también se consultarán documentos oficiales del Departamento de Estado de Estados Unidos sobre la política exterior para América Latina y documentos elaborados por el Comando Sur de Estados Unidos donde se plantean las estrategias y acciones conjuntas para la zona. Algunos de los documentos a consultar son el Informe Craddock elaborado en el año 2006 por el ex Jefe del Comando Sur que fue discutido en el Congreso de Ecuador y el documento “Estrategia del Comando Sur de Estados Unidos 2018. Amistad y Cooperación para las Américas”. También se considerarán los ejercicios conjuntos que se realizan en la región como los Nuevos Horizontes, “MEDRETES”, PANAMAX 2015, entre otros. Por otra parte, también se evaluarán los documentos y comunicados elaborados por el Comando Pacífico de Estados Unidos (USPACOM) que refieran a la relación con Chile. También resulta importante consultar como fuente los documentos sobre aspectos de seguridad que se plantean en ámbitos hemisféricos de defensa como la Declaración Sobre Seguridad en las Américas de la OEA (2003) así como otros ámbitos del Esquema de Seguridad Cooperativo Hemisférico y documentación oficial de la Junta Interamericana de Defensa. Considerando que la relación entre Estados Unidos y América Latina en el ámbito de la seguridad y la defensa es un tema ampliamente desarrollado en la academia, se consultarán obras y material bibliográfico de autores que puedan aportar una perspectiva crítica sobre la cuestión como “América Latina en la Geopolítica del imperialismo” (Borón, 2013), “Territorios vigilados: cómo opera la red de bases militares norteamericanas en Sudamérica” (Luzzani, 2012), “Los paradigmas de la militarización en América Latina” (Ceceña, 2006) entre otros.

Para conocer el funcionamiento del sistema de defensa de Chile se consultarán las leyes que rigen y ordenan el sistema de Defensa, teniendo en cuenta las modificaciones recientes que se realizaron (nueva Ley de Defensa n.º 20424 del 2010). Asimismo, para conocer las características específicas del sistema de defensa de Chile se abordará la documentación oficial del Ministerio de Defensa de Chile y a los informes publicados por el Centro de Estudios Estratégicos para la Defensa del Consejo Sudamericano de Defensa de la UNASUR. Se puede observar que existe amplia producción académica sobre la defensa. Mucha de ella es producida por centros de estudios estratégicos vinculados al Ministerio de Defensa y las FFAA como la Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos (ANEPE) o el Centro de Estudios Estratégicos de la Academia de Guerra (CEEAG) donde miembros de las Fuerzas Armadas abordan cuestiones históricas y actuales sobre la defensa en Chile. Para indagar sobre los lineamientos estratégicos de la Defensa de Chile y cómo estos lineamientos han ido evolucionando durante el período señalado abordaremos los contenidos publicados por los Libros de la Defensa Nacional del 2002 y 2010.

Finalmente, para conocer cómo inciden los lineamientos de la estrategia imperial de Estados Unidos en las políticas de defensa y seguridad de Chile se tendrán en cuenta las variables principales que componen la denominada estrategia de seguridad para América Latina y cómo estas inciden en Chile. Se investigará sobre los posicionamientos de Chile en el Esquema de Seguridad Cooperativo Hemisférico y la JID y cómo las decisiones y consensos alcanzados en estos ámbitos son implementados en las políticas públicas de defensa y seguridad. Se buscará indagar cómo los conceptos de “nuevas amenazas” y “seguridad multidimensional” planteados por Estados Unidos en estos ámbitos inciden en los lineamientos estratégicos de la defensa y seguridad. Asimismo, se investigará sobre la Base Naval estadounidense Fuerte Aguayo en Concón, territorio chileno y sobre los ejercicios conjuntos que se realizan entre el Comando Sur de Estados Unidos y las FF.AA. de Chile. También se investigará sobre la existencia de otros acuerdos de cooperación en los ámbitos de defensa y seguridad entre el país andino y Estados Unidos. La información obtenida se complementará con la realización de entrevistas a académicos, funcionarios y expertos en el tema de defensa y seguridad de Chile, América Latina y de política exterior de Estados Unidos.

Consideraciones finales

El trabajo de investigación se encuentra en sus primeras etapas (recopilación de fuentes documentarias, fichaje de bibliografía) y aún no se ha arribado a conclusiones determinantes. Aún así, el trabajo resulta de notable importancia por el interés que genera conocer las lógicas de intervención e incidencia de Estados Unidos en las políticas públicas de defensa y seguridad de los países de la región a partir del estudio de un caso específico. La reactivación de la IV Flota del Comando Sur de Estados Unidos en el año 2008, la amplia gama de ejercicios militares conjuntos y la enorme cantidad de bases militares que posee Estados Unidos en la región demuestran que América Latina no es una zona sin importancia para el país norteamericano. Por el contrario, ha sido nuestro continente uno de las regiones fundamentales donde Estados Unidos ha buscado aplicar sus lineamientos estratégicos y doctrinas de política exterior. Chile tiene la particularidad de ser uno de los socios estratégicos de Estados Unidos en la región y con estables relaciones militares y de defensa con el Comando Sur y el Comando Pacífico de Estados Unidos. La fluida relación entre los altos mandos de las Fuerzas Armadas chilenas y los comandantes norteamericanos o la presencia de una base naval norteamericana en territorio chileno son elementos que destacan y reafirman la importancia de llevar adelante la investigación propuesta.

Bibliografía

- Borón, A. (2013). *América Latina en la geopolítica del imperialismo*, Argentina, Ediciones Luxemburg.
- Calle, F. y Der Ghokassian, K. (2003). “El guardián del mundo unipolar y sus críticos. la estrategia de Seguridad Nacional de Estados Unidos y la construcción del espacio alternativo” en: Colección, vol 14, año IX, pp. 65-97.
- Ezcurra, A. M. (2013). *La Era Obama. Estrategia de seguridad y política exterior*, Argentina, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Gunder Frank, A. (2005). “Meet Uncle Sam - without clothes - parading around China and the world”, *The Robinson Rojas Archive*. Disponible en: <http://www.rrojasdatabank.info/agfunclesam.htm>. Consultado el 6 de junio de 2015.
- Ikenberry, J. (2002). “La ambición imperial de Estados Unidos” *Foreign Affairs*, vol 81, n.º 5, otoño-invierno, pp. 2-21.
- Luzzani, T. (2012). *Territorios Vigilados. Cómo opera la red de bases militares norteamericanas en sudamérica*, Argentina, Debate.
- Krauthammer, Ch. (1990). “The Unipolar Moment” *Foreign Affairs*, vol 70, n.º 1, pp. 23-33. Disponible en JSTOR Base de datos. Consultado el 18 de enero de 2009..
- Nye, J. (2003). “U.S. Power and Strategy After Iraq”, *Foreign Affairs*, Vol. 82, No. 4, pp. 60-73
- Winer, S. (2015). *Doctrina de inSeguridad Mundial. Paraguay como laboratorio de Estados Unidos en la región*. Argentina, Prometeo Libros.

Milicia bolivariana: defensa integral venezolana ante el imperialismo norteamericano

Julián L. Fernández

Universidad de Buenos Aires

julianlautaro@gmail.com

Reconfiguración militar imperialista

La doctrina de “agresión positiva” de Bush (“superioridad abrumadora” de Powell, bombardeos y altas tecnologías de Rumsfeld), ejecutada tras el 11-S, fracasó en Irak y Afganistán. Los costos económicos, humanos, políticos y diplomáticos de ambas guerras, sumados a la debilitada economía norteamericana, provocaron el virage de aquel “poder duro” al “poder inteligente” de Obama. Estas dificultades, el debate castrense frente a la “guerra difusa” y sus propias debilidades (Bonavena y Nievas, 2008: 101-110), el “síndrome de Vietnam”, el declinante reclutamiento, generaron importantes transformaciones en su maquinaria militar. Ésta funciona como un sistema flexible que opera al margen de las leyes internacionales, con un creciente sesgo privado-clandestino. Cuenta con estructuras formales convencionales e informales. Éstas agrupan bandas mercenarias y núcleos operativos oficiales, el secreto Comando Conjunto de Operaciones Especiales (JSOC). Son tropas de elite bajo mando directo del Presidente, inscriptos en una dinámica abiertamente criminal. Su objetivo es caotizar sociedades, para depredar sus recursos naturales. Incluyen el empleo intenso de operaciones psicológicas, tanto contra la sociedad atacada como a escala global, y el usufructo de la gigantesca brecha tecnológica. En el marco de una crisis civilizatoria, Beinstein (2013: 21-31) caracteriza estos cambios como “manotazos defensivos” del imperialismo occidental, extremadamente peligrosos dado el gigantismo tecnológico de EE.UU. y Europa.

El accionar de las Fuerzas de Operaciones Especiales para la guerra no convencional (GNC) es orientado por la Circular TC 18-01. Define a este tipo de conflicto como “el conjunto de actividades dirigidas a posibilitar el desarrollo de un movimiento de resistencia o insurgente; para coaccionar, alterar o derrocar a un gobierno; o tomar el poder mediante el empleo de una fuerza de guerrilla auxiliar y clandestina” (Robreño Díaz y Autié González, 2014). Apoyándose en elementos locales y de países aliados, busca aprovechar, promover y contribuir, de manera directa aunque encubierta, a alentar las vulnerabilidades económicas, políticas, psico-sociales y militares para desarrollar y sustentar esa subversión local. En esta guerra “a distancia”, desarrollada en fases, se acrecientan sobremanera las tareas de inteligencia e información, minimizando o eliminando la presencia de ocupación terrestre.

Este formato de guerra dispersa, deslocalizada, no lineal, multidimensional, ampliamente extensa en tiempo y espacio, incorpora elementos de la “guerra de enjambre” de Ronfeldt y Arquilla (Herrera Jiménez, 2008). Asimismo, siguiendo el manual del “golpe suave” (Sharp, 1986), intenta debilitar, desmoralizar y desorganizar los pilares del poder y neutralizar las fuerzas de seguridad, buscando cooptarlas en función de la hipotética futura autoridad (Golinger, 2014: 43).

La continuada y vigente agresividad del gobierno norteamericano contra Venezuela comenzó iniciado el gobierno de Chávez, con dos objetivos, evitar que se expanda su “mal ejemplo” en Latinoamérica, y recuperar el control de la mayor reserva petrolera mundial¹.

Nuevo pensamiento militar venezolano (NPMV) y doctrina militar bolivariana

El cambio de las condiciones políticas orientan al NPMV. La amplia ofensiva que desató EE.UU. tras el 11-S, generó “una tensión extrema” entre Washington y Caracas. Entre otras consecuencias, se profundizó la conflictividad colombo-venezolana y se conformó una “quinta columna” local que incorporó a los sectores desplazados del poder. Entonces, la amenaza “se objetiva en la probabilidad de una acción militar directa o indirecta (mediante actores internacionales o internos) del poder militar estadounidense” (Müller Rojas, 2006). El NPMV asume una “crisis histórica” del orden mundial, expresada en un desestabilizado sistema social y la incertidumbre ante la carencia de una nueva estructura que ordene la vida humana.

Vincula la “Revolución Venezolana” con el escenario mundial post implosión soviética y su influencia en el “fin de una ilusión de armonía” en el país, y el conflicto entre los sectores dominantes del puntofijismo y los que impulsan la emergencia de un nuevo estado. Y reconoce a Venezuela como frente secundario del imperialismo norteamericano; sus principales conflictos mundiales están donde se han desarrollado centros de poder rivales.

En el plano estratégico, descarta casi todas las nociones de la guerra moderna, asumiendo “una relación dialéctica entre el poder concentrado en los actores políticos dominantes y el poder difuso distribuido en las organizaciones sociales populares” (FANB: 12). *Considerando decisivas las fuerzas morales de los contendientes*, concluye que la guerra es un examen sobre la capacidad de los pueblos para gozar del derecho a la soberanía.

Para definir la doctrina militar bolivariana, tomamos cuatro elementos: la *amenaza principal*, el imperialismo norteamericano; la *perspectiva tecnológica y su aplicabilidad en la guerra*, donde se asume una marcada inferioridad; la *experiencia histórica*, considerando las Guerras de Independencia y Federal en Venezuela, las triunfantes “guerras de todo el pueblo” en China, Vietnam y Cuba; respecto al *ambiente operacional*, buscan aprovechar defensivamente su población y rica geografía.

Las nuevas amenazas imperialistas son concebidas en fases, siempre subsecuentes, yuxtapuestas y reciclables según el interés, la inversión y la ganancia calculada (Reyes Rangel Briceño, 2007: 34-36), a saber: 1) Desestabilización social mediante cuatro guerras: transculturización, ingobernabilidad, guerra económica y guerra mediática. Es un período de coexistencia, con hipocresía manifiesta, donde la contrarrevolución aparenta defender los derechos democráticos, etc.; 2) fomento y financiación de grupos subversivos, para caotizar la sociedad y debilitar al gobierno; 3) Fomento de conflictos regionales, especialmente diferendos territoriales; 4) Amenazas de intervención directa, maniobras militares intimidatorias, terrorismo psicológico; ataque aéreo para minar el bienestar social, la voluntad de vencer, debilitar los sistemas de sustentabilidad del Estado y afectar negativamente las comunicaciones, el comando y el control de las unidades militares; y 5) Invasión, mediante una guerra de conquista. Es

¹Alvarez Tineo, J. General de Brigada, representante de la FANB ante el Centro de Estudios Estratégicos de Defensa del Consejo de Defensa Suramericano. Entrevista personal, 12-4-2015.

un proceso de destrucción que termina imponiendo gobiernos títeres y distribuyendo las mega ganancias; visibilizando los intereses de las grandes corporaciones.

Ante esto, la estrategia adoptada es la defensa integral, definida como el conjunto de sistemas, métodos, medidas y acciones de defensa, cualesquiera sean su naturaleza e intensidad, que motoriza el Estado corresponsablemente con la sociedad, para salvaguardar la libertad, la democracia, la soberanía, la integridad territorial y el desarrollo integral de la nación. Militarmente, la defensa integral requiere de la resistencia activa político-militar de la población, organizada en la MB, para desplegar una “guerra popular prolongada” (GPP). No considera centrales al espacio ocupado, sino al tiempo; tampoco a la superioridad tecnológica, sino a la voluntad colectiva de vencer. Ante un invasor numérica y tecnológicamente muy superior, la lucha no es frontal sino de desgaste moral y material. Las acciones de vanguardia las encabezaría la FANB, y la MB operaría en la retaguardia.

Las GNC, dirigidas a distancia y donde es atacada descentralizada y multidimensionalmente la voluntad de los militares y de la población (como en Libia, Ucrania, Siria), generan nuevos problemas a las estructuras militares convencionales.

La fase inicial implica decisivamente una respuesta política contra-hegemónica: una ardua batalla ideológica; fomentar la participación y organización política comunal y la institucionalización de las instancias de poder popular; una estrategia comunicacional integral; una estrategia productiva integral que fortalezca las capacidades que permitan empoderar económica-políticamente desde el trabajo a las clases subalternas organizadas, creando la base material del bloque histórico socialista-bolivariano, y afianzando avances necesarios en soberanía alimentaria, productiva, etc., y abastecimiento de la población. El poder de daño de la “guerra económica” se potencia por las limitaciones productivas del vigente rentismo petrolero, aprovechadas para asfixiar la economía. Curcio (2015: 36-43), empleando análisis econométricos, sostiene que la inflación venezolana viene dada por la manipulación de la tasa de cambio del dólar paralelo. Y explica como el desabastecimiento es causado por tres factores: la disminución relativa de las importaciones, el acaparamiento de bienes primera necesidad y el contrabando de extracción en las fronteras. Katz (2013: 3-4) sostiene que la alta inflación, devaluación y déficit fiscal, son consecuencia de un sabotaje capitalista que multiplica los beneficios de grupos enriquecidos al amparo del poder, y que esa realidad conduciría a penalizarlos o realizar ajustes. La indefinición de este tipo de disyuntivas de fondo expresaría diferencias estratégicas al interior del chavismo.

En la segunda fase, el narco-paramilitarismo colombiano no sólo ha transformado y potenciado al hampa, sino que amenaza la soberanía creando mafiosos poderes locales que van reemplazando al estado (Britto García y Pérez Pirela, 2012: 100-112). Estas poderosas fuerzas de choque reaccionarias, al activarse subversivamente, serán mediatizadas como legítimas “fuerza de resistencia” contra “la dictadura”. Incluso desde la defensa integral resulta decisivo fortalecer defensivamente el poder popular/comunal; permitiría activar alertas tempranas y respuestas rápidas ante estructuras mercenarias descentralizadas y flexibles, permaneciendo en el territorio.

Las fricciones con Colombia y la tensión con Guyana, activada por intereses de la ExxonMobil en territorios en reclamación, son enmarcadas en la tercera fase, que considera un conflicto convencional con estados fronterizos. Esto le permitiría a Estados Unidos escalar a una subsecuente acción directa de su poder militar, autojustificada en su excepcionalidad. Ante un invasor numérica y tecnológicamente muy superior, la lucha no es frontal sino de desgaste moral y material. No considera centrales al espacio ocupado, sino al tiempo; tampoco a la superioridad tecnológica, sino a la voluntad colectiva de vencer. Las acciones de vanguardia las encabezaría la FANB, y la MB operaría en la retaguardia.

A diferencia de China, Vietnam y Cuba, no existe un aparato militar organizado por un partido revolucionario que combatió por la liberación nacional y el socialismo derrotando a fuerzas armadas

represivas. El PSUV aún no ha logrado una posición autónoma frente al Estado; y la FANB atraviesa una significativa transformación, mediante la cual Chávez le quitó al imperialismo y la burguesía local su hegemonía sobre el brazo armado estatal. Estos cambios castrenses se enmarcan en la lucha de clases que atravesó la nación venezolana en la segunda mitad del siglo XX (Fernández, 2015: 169-180). Colocaron a las cualidades políticas, militares y organizativas de la FANB en “profunda revisión” (Fernández Pereira, 2010: 119). Aunque aún persisten tradiciones doctrinarias occidentales² que frenan el fortalecimiento del nuevo pensamiento y doctrina militar, ésta es radicalmente diferente de su predecesora pro-imperialista “de seguridad nacional” (López, 2011: 103-114), en aspectos definitorios: empleo: garante de derechos humanos/represión; objetivo: defensa integral/antiterrorismo; geopolítica internacional: multipolaridad/Guerra Fría; equipamiento/capacidades: desarrollo de la industria militar/dependencia de potencias; ideología: antiimperialista/anticomunista. Agregamos, clases subalternas organizadas: poder difuso distribuido, sujeto vital en la unión cívico-militar/enemigo interno.

Milicia Bolivariana

Es un cuerpo especial creado en 2008, destinado a complementar a la FANB. Depende en lo operacional del Presidente de la República y Comandante en Jefe de la FANB, a través del Comando Estratégico Operacional (Ceofanb), y en lo administrativo, del Ministerio de Defensa. Desde 2014, es parte del nuevo “Estado Mayor Superior” de la FANB, el principal órgano consultivo del Ministerio de Defensa.

Está estructurada por un Comando General, Segundo Comando y Jefatura de Estado Mayor, agrupamientos regionales, unidades de Milicia Territorial (MT), los Cuerpos Combatientes (CC) y órganos operativos y administrativos. Los mandos y cuerpo de oficiales están integrados por militares regulares de los cuatro componentes de la FANB. No obstante, la MB incorporó tres categorías de rangos propios: oficiales, sargentos y milicianos; y comenzó a formar oficiales en 2011.

Las MT son unidades dinámicas, flexibles y adaptables a la condición geográfica y social del medio donde se desenvuelven. Los CC son conformados por ciudadanos que laboran en instituciones públicas o privadas, para garantizar su integridad y operatividad. La Milicia Campesina como herramienta para el espacio rural, fue creada en 2010 ante el sicariato de líderes agrarios (Chávez, 2010).

La MB tiene como misión entrenar, preparar y organizar al pueblo para la defensa integral. Sus funciones incorporan relaciones orgánicas con los Consejos Comunales, apoyándolos para participar en políticas públicas, conformando comités de defensa integral, recabando información para planes de desarrollo integral. Actualmente, la MB custodia empresas básicas del Estado, instalaciones del subterráneo, terrenos expropiados, universidades, puertos y mercales, entre otros objetivos, contando con el apoyo operacional y de transporte de los cuatro componentes de la FANB.

El alistamiento es voluntario para todos los venezolanos y venezolanas mayores de edad que no ejercen la profesión militar. Hay estimaciones muy diversas sobre su número real, aunque el Plan de la Patria plantea aumentar la participación. Defensa informa que en 2013, 331 000 milicianos recibieron un plan de instrucción general (Ministerio del Poder Popular para la Defensa, 2014).

La MB emplea armamento sólo en instalaciones castrenses y bajo supervisión militar donde los milicianos reciben formación premilitar. Desde 2011 se incorporaron cursos teórico-políticos imbuidos

² Martínez Mendoza, Carlos. General de Brigada (R), Embajador de la República Bolivariana de Venezuela en la Argentina. Entrevista personal, 9/5/2014.

en el nuevo pensamiento y doctrina bolivariana. Buscaban capacitar personal, sin experiencia, en las áreas de resguardo y cuidado territorial de instalaciones estratégicas del Estado. Entonces, la formación política (democracia participativa, socialismo bolivariano) y de derechos humanos se imparte desde un enfoque donde grandes empresas mediáticas y organizaciones terroristas también pueden ser sus violadores³.

Conclusiones:

¿La MB garantiza la Independencia nacional?

En los albores de una crisis civilizatoria y crecientes tendencias multipolares, un Estados Unidos en transición/declive que continúa siendo única superpotencia militar, ejecuta una continuada GNC buscando controlar la mayor reserva petrolera mundial y desplazar un gobierno que impacta regionalmente de manera refractaria a sus intereses hegemónicos. Ante esto, Venezuela reformuló su pensamiento y doctrina militar y reorganizó su estructura castrense para garantizar la defensa integral de la nación.

Tomando la victoriosa experiencia histórica bolivariana, zamorana y antiimperialista internacional, la MB fue lanzada como herramienta cívico-militar para organizar corresponsable y defensivamente a la población para una GPP, potenciando las capacidades disuasivas y operativas, multiplicando el poder militar. Ante GNC que buscan desestructurar/caotizar la sociedad atacando descentrada y multidimensionalmente (incluyendo el contrabando extractivo), sigue siendo crucial una red miliciana y de inteligencia social, desplegada en los distintos ambientes operacionales, y articulada con las comunidades organizadas, para activar alertas tempranas y respuestas rápidas.

Para aumentar la participación de la población se ha buscado fortalecer la conciencia política-ideológica, y afianzar la vinculación con el movimiento bolivariano organizado; también una estrategia comunicacional integral para enfrentar las operaciones psicológicas, y otra productiva contra la guerra económica. Se concibe la voluntad colectiva como determinante. Desde la integralidad de la defensa, un punto crucial sigue siendo enfrentar la “guerra económica”. Allí se condensa la amenaza más desmovilizadora de la ofensiva multidimensional, afectando a toda la población.

Por todo lo expuesto, creemos que, en última instancia, la eficacia socio-política de la unidad cívico-militar bolivariana, de la propia MB, responde a las condiciones económicas y socio-históricas que la nutren y a las cuales está intrínsecamente vinculada, a su doble pertenencia a las clases subalternas y a una nación soberana antiimperialista.

Bibliografía

- Beinstein, J. (2013). *La ilusión del metacontrol imperial del caos (La mutación del sistema de intervención militar de los Estados Unidos)*, Caracas, Trinchera.
- Bonavena, P. y Nievas, F. (2008). “El debate militar en EE.UU. frente a la ‘guerra difusa’”, en: *Aportes para una sociología de la guerra*, Buenos Aires, Proyecto Editorial, pp.101-110.

³ Padilla, C. Fue uno de los 25 profesionales civiles, de distintas organizaciones revolucionarias, que dictó cursos para la MB en la UNES entre 2011 y 2012. Entrevista personal, 15/6/2014.

- Britto García, L. y Pérez Pirela, M. (2012) *La invasión paramilitar. Operación Daktari*, Caracas, Ediciones Correos del Orinoco.
- Chávez, H. (2010). *Aló Presidente* n.º 364. [en línea]
http://www.alopresidente.gob.ve/materia_alo/25/8229/?desc=364_alopresidentesistema_de_.pdf.
- Chávez, H. (2010) *Lineas de Chávez: ¡Rumbo al Estado Comunal!* [en línea]
<http://www.psu.org.ve/opiniones/lineas-chavez/rumbo-al-estado-comunal/>.
- Curcio, P. (2015). “Desabastecimiento e inflación en Venezuela” [en línea]
https://www.idea.gob.ve/admin/img_noticias/Pasqualina%20Desabastecimiento%20e%20Inflacio%CC%81n%20en%20Venezuela.pdf.
- FANB. *Material de apoyo. Nuevo pensamiento militar venezolano*. [en línea] Disponible en: www.edugn.mil.ve/documentaciones/materias/pensamientomilitarvenezolano.pdf. Consultado en 2014
- Fernández, J. (2015). “Milicia Bolivariana: ¿Independencia y Patria Socialista?”, *Cuadernos de Marte*, año 6, n.º 8, enero-julio, pp. 161-200. [en línea] Disponible en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuadernosdemarte/article/view/1245>.
- Fernández Pereira, M. (2010). *De la Guerra Popular de Resistencia*. [en línea] Disponible en: <http://www.rosa-blindada.info/b2-img/GuerraderesistenciaParteIyIIcorregido.pdf>.
- Golinger, E. (2014). “Una agresión permanente: el golpe suave en América latina”, *Revista Patria*, n.º 3, agosto-noviembre, Quito, Ministerio de Defensa, pp. 34-51.
- Herrera Jiménez, H. (2008). Guerra en red: Guerra de enjambre. [en línea]
<http://www.aporrea.org/tiburon/a63981.html>.
- Katz, C. (2013). “¿Brotará socialismo del Chavismo?” [en línea] Disponible en: <http://82.204.82.216/ys13/readings/8-ES-ENTERO.pdf>.
- López, B. (2011). “Fortalecimiento del pensamiento militar venezolano”, *Revista Columnata* n.º 3, septiembre 2012, Caracas, UMBV, pp.103-114.
- Ministerio del Poder Popular para la Defensa (2014). *Memoria y cuenta 2013*, tomo 1 [en línea] Disponible en: <http://transparencia.org.ve/wp-content/uploads/2012/10/MEMORIA10ENE2014-Trabajo-Final-MDefensa.pdf>.
- Müller Rojas, A. (2006). “Nuevo pensamiento militar venezolano”, *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 12, n.º 2, mayo-agosto 2006, Caracas, UCV, pp. 133-136. [en línea] Disponible en: www.redalyc.org/pdf/177/17712207.pdf.
- Reyes Rangel Briceño, G. (2007). “Palabras del ciudadano General en Jefe (Ej) Gustavo Reyes Rangel Briceño, Ministro del Poder Popular para la Defensa”, *El Nuevo Pensamiento Militar Venezolano*, Caracas, MinCi, pp: 27-42.
- Robreño Díaz, G. y Autié González, J. (2014). “Bajo el estandarte de la Guerra No Convencional”. [en línea] Disponible en: <http://www.cubadefensa.cu/?q=node/2481>.
- Sharp, G. (1986). *El rol del poder en la lucha no violenta*. [en línea] Disponible en: www.aeinstein.org/wp-content/uploads/2014/01/Poder-de-la-Fe.pdf.

Re-pensar el ATAMDOS. *Esto va a revivir*

Nora Ftulis

Departamento de Ciencias de la Salud - Universidad Nacional del Sur

nora.ftulis@uns.edu.ar

Introducción¹

En este trabajo recorro la realidad documental y experiencial del programa ATAMDOS (atención ambulatoria domiciliar de la salud), pensando el programa como posible unidad de análisis, “desentrañante” de la articulación entre dimensiones de la *estructura económica* y la *superestructura jurídico-ideológica*², más allá de él.

Las políticas sociales en el marco del capitalismo siempre son el resultado de tensiones materiales y discursivas encarnadas en prácticas institucionales. El programa ATAMDOS³, implementado en la provincia de Buenos Aires desde fines de 1987 al mes de abril de 1988, se constituyó en una experiencia revolucionaria desde el ámbito de la salud. El mencionado programa fue elaborado y puesto en marcha por Floreal Ferrara —ministro de Salud de la provincia de Buenos Aires durante el mismo lapso que duró el ATAMDOS e identificado con las llamadas líneas de izquierda peronista— durante la gobernación de Antonio Cafiero y la presidencia de Raúl Alfonsín. El programa ATAMDOS tuvo corta vida. Su interrupción, lejos de relacionarse con problemas de “eficacia” y “eficiencia”, estuvo vinculada, entre otras dimensiones, a la percepción que invadía el imaginario de los sectores de poder —por dentro y por fuera del gobierno de turno— en términos de estrategia “amenazante” al orden funcional vigente.

La manera de abordar este trabajo se cuele en el recorrido por los “decires” de su gestor, de los miembros de los equipos interdisciplinarios que lo constituyeron y de los *hombres sencillos* que lo vivieron. La idea es robustecer el debate a través de las contradicciones potenciadas por “el caso ATAMDOS” acerca de las condiciones pensables para llegar desde el *no control social* a instancias orgánicas emancipadoras, es más, para llegar desde la construcción de relaciones materiales y sim-

¹ Fuente de este apartado: documento inicial de PGI 2014-2015 *Lugares y tensiones de los proyectos emancipadores desde el ámbito público de salud en el marco del capitalismo en la Argentina. El caso ATAMDOS*, dirigido por la autora del presente trabajo.

² En términos gramscianos.

³ El programa se tradujo en 160 experiencias puestas en marcha en la provincia de Buenos Aires, materializadas en el trabajo conjunto de los equipos de salud y los ciudadanos. Funcionó en La Plata, Berisso, Ensenada, Florencio Varela, Coronel Rosales, Patagones, Salto, Tandil, Tres Arroyos, partido de Villarino, Mar del Plata y otras zonas del conurbano. “Cada Atamos estaba formado por un equipo interdisciplinario: un médico, una enfermera, un psicólogo, una trabajadora social, un bioquímico y un odontólogo cada dos grupos. Ese grupo atendía 300 familias, en un área señalada por ellos. Ganaban lo que ganaba yo como ministro de Salud, creo que cinco mil pesos, pero había una responsabilidad, ninguno podía trabajar en otro lado, había retención de título. Hicimos aproximadamente novecientos nombramientos. Las trescientas familias de cada Atamos eran quienes manejaban el presupuesto del equipo. Eran los que controlaban y dirigían, discutían y resolvían los problemas de salud en asamblea. La asamblea elegía el Consejo de Administración”. Extraído de una entrevista realizada en 2008 a Floreal Ferrara por Beatriz Blanco (publicada en *Página 12* el 19/04/2010).

bólicas entre *intelectuales y hombres sencillos*⁴ a la estructura económica. En última instancia, se trata de re-pensar un proyecto emancipatorio, más allá de sus resultados inmediatos, que tuvo la pretensión de construir contra-hegemonía pasible de echar raíces.

Podríamos decir, ¿por qué el ATAMDOS como estudio de caso?⁵, y respondo: por dos cuestiones. La primera, porque permite circular más allá de la particularidad especificadora de la experiencia —trascendiendo su propia inmediatez—, y, una segunda —derivada de la anterior— que invita a que leamos la realidad y la suerte del programa tratado, como una herramienta capaz de escalar hasta el debate hegemonía-contrahegemonía⁶.

Un poco más sobre el ATAMDOS

El programa se constituyó en una experiencia revolucionaria. Y podríamos decir que esto es así por cuatro cuestiones: 1) por su perspectiva dialéctica representada en la idea de salud como construcción socio-histórico-política⁷, 2) por su “centración” en el respeto legítimo y genuino a las decisiones del pueblo, 3) por la lógica participativa de sus estrategias, que se volvían capitalizables más allá del escenario considerado tradicionalmente como salud y 4) por la horizontalidad disciplinar constituyente del planteo epistemológico.

La renuncia de Ferrara sucedió a los cuatro meses de comenzada la experiencia, cuando a través de lo que pareció ser un mecanismo de presión, se dio a conocer una noticia que desprestigiara al entonces ministro, a cuyo contenido él mismo llamó “una cama”. Hubo, desde las bases populares que habían sido atravesados por el programa, manifestaciones de repudio a las condiciones que generaron la renuncia del ministro. Los equipos continuaron trabajando atravesados por el derrumbe de condiciones laborales dignas y sin apoyo de las estructuras de poder vigentes, hasta su desaparición lenta y heterogénea. El final se estiró en el tiempo, atomizando equipos y presionando con cesantías hasta su desaparición completa.

Al mismo tiempo, debemos pensar en las siguientes dimensiones íter-penetradas en la “suerte” del programa, a la hora de detenernos en él: a) estructurales: la continuidad del modelo neoliberal en vertiente democrática, b) coyunturales, un contexto histórico constituido por las tensiones provenientes de la discontinuidad entre el gobierno nacional y el provincial y de los desencuentros de líneas al interior del peronismo, c) simbólicos: una intencionalidad emancipadora desde el plan que no contempló estratégicamente la resistencia conservadora presente a lo largo de la historia argentina, d) corporativas, la oposición desde los profesionales del modelo médico ortodoxo, e) estratégicas: falta de maduración conceptual⁸ e intersubjetiva de los equipos de trabajo para autonomizarse de Ferrara en relación a la

⁴ En términos gramscianos.

⁵ Esta pregunta cobra sentido entendiendo que la ponencia se ubica en la Mesa, titulada “El estudio de caso en cuestión”.

⁶ Se habla de hegemonía como lo hacen Calello, H y Neuhaus, S (2011: 71): “(...) es la capacidad de ejercer el poder encubriendo la represión y la violencia que lo sostiene y haciendo que la sociedad lo acepte sin cuestionamientos ni rebeldías, como si realmente fuese un producto de su decisión democrática”.

⁷ Floreal Ferrara fue un “cuestionador” de la tradicional definición de salud de la OMS posada sobre la idea de equilibrio y nutrió la línea de determinación social en salud. En relación al primer punto, consultar Svampa Maristella. (2010: 44-46) y Ferrara Floreal y otros (1976). Y en términos de la segunda cuestión, es interesante profundizar en el enfoque que —como los inscriptos en las líneas de Medicina Social Latinoamericana/Salud Colectiva— alentó, es decir, salud-enfermedad como un proceso, en sus propias palabras, “(...) en el que la especificidad de lo biológico y social se combina en una estructura determinada por el sistema productivo y sus relaciones sociales” (Ferrara Floreal, 1985: 21).

⁸ Ferrara se autoevalúa planteándose ¿cómo pudo pensar en el ATAMDOS como un movimiento revolucionario, sin una teoría de la participación, siendo que sostenía que la ubicación del poder se centraba en la participación (en Svampa Maristella, 2010: 111).

construcción de participación popular y de relaciones vinculares al interior de los grupos de trabajo y con el pueblo.

Estaban cristalizadas entonces, en el escenario en que vino a constituirse el programa ATAMDOS, las marcas de una cruenta dictadura cívico-militar que dejó impronta económica y simbólica en articulación con la coexistencia de miradas a veces cercanas, a veces contradictorias en el plano del juego político. Escenario en el que al mismo tiempo confluían, imaginarios atravesados por una amplia gama de opciones que recorrían desde miedos paralizantes hasta esperanzas de vuelta hacia la liberación que “no pudo ser”, pasando por la re-irrupción de las resistencias conservadoras a las transformaciones. Y estas gradaciones podían encontrarse en términos de estrategias de gestión del poder como en el ámbito de la cotidianidad del pueblo. Es decir todos estos perfumes liberados estaban en tensión. En ese marco irrumpe y desaparece el Programa ATAMDOS.

“Soy UN ATAMDOS”⁹

Así suelen autodenominarse los ex-miembros del programa. En sus discursos aparecen: una fuerte mención a la figura de Ferrara, el recuerdo nostálgico del trabajo con la gente, un espacio discursivo importante en relación al final forzado del programa y/o experiencia, y, algunos intentos de evaluación.

La figura de Ferrara parece provocar una admiración hecha cuerpo desde el anclaje en las emociones. La emoción, en algún momento del relato, es una invariante cuando de hablar del tránsito por la experiencia se trata. Es posible escuchar:

Era un hombre muy formado, daba placer escucharlo,
era impactante,
(...) y su personalidad era de tal desparpajo como ministro que uno podía hablar cualquier cosa con él (...),
el ministro de salud llegaba en cualquier momento y a cualquier hora. Iba al Hospital Penna y se sentaba en la guardia en la sala de espera como un paciente más a las tres de la mañana a ver cuánto tiempo tardaban en abrir la puerta y atender a la gente”.

En relación a la posibilidad que se dan los actores de re-pensar el programa, uno de los miembros de “aquellos equipos” se encontró diciendo: “Sí, era la introducción para decir de dónde veníamos, como un nacimiento de una nueva era que por ahí era revolucionaria en sí, pero demasiada estructura para lo flojo que estaba la democracia (...)”

Es decir, se le daba, en el programa ATAMDOS se le daba mucha importancia a la participación comunitaria, y bueno a los gestores por ahí se le hacía como que podía ser posible, pero no daba como para que la participación sea activa y que no moleste al poder.

Otro protagonista aportó: “No hubo tiempo, nos patearon el hormiguero antes, la teoría fluye en la práctica, pero no hubo tiempo (...)”

Los relatos también hacen visibles las condiciones de la realidad política que enmarcó la osadía programática. Es decir, “le ponen palabras”.

⁹ Los testimonios fueron extraídos del texto de las entrevistas realizadas en el marco del PGI mencionado en cita 1 de pie de página.

Por otro lado, de alguna manera, este material despierta nuevamente la revisión de la concepción de participación social que hiciera Ferrara y la de los miembros de los equipos que al mismo tiempo, en sus testimonios, nos traen la mirada de la gente. Este es uno de esos puntos que llaman a trascender el propio programa en cuestión. Puede escucharse:

(...) pero el equipo nuestro formó un consejo de salud, uno de los ejes que nos decía Floreal era entender que no había uno más que otro.”

(...) porque ir a una reunión de un barrio con la gente, ahí salían un montón de cosas que por ahí eran más importantes que atender una bronquitis, atender un dolor de garganta, o cualquier cosa. Nada que ver.”

En las asambleas comunitarias la comunidad planteaba sus necesidades reales, para algunas era el agua, para otras los caminos, no siempre eran temas directamente de salud o problemas relacionados a salud/enfermedad, se organizaban en cuanto al surgimiento de cooperativas de trabajo (...).

Durante el proceso de trabajo, la pasión podría haber ocupado el lugar cedido por las posibles deficiencias teóricas enunciadas por Ferrara, y, durante la amenaza y concreción de desaparición del programa la pasión podría haber corrido heterogéneos destinos: a) haber sido “suspendida” por la agonía perversa de las condiciones necesarias para el programa, impulsada desde estrategias del gobierno de turno en dirección a su debilitamiento y desaparición, b) haberse convertido en lo que Scribano (2007: 118-142) llama “dolor social anestesia” frente a la insoportabilidad de no haber podido sostener la utopía posible o c) haberse re-direccionado haciéndose cuerpo en otras experiencias¹⁰. De las tres dimensiones, la última, es decir la que habla de la posibilidad de re-direccionamiento, ha sido la más complicada para los que se mantuvieron como miembros de equipos. Diferente ha sido, para algunos referentes más ligados a la militancia, que han ocupado cargos de gestión en salud, siendo el haber participado del ATAMDOS, una carta de presentación.

Para el resto parecieran no haberse dado las condiciones de re-vivificación institucionalmente orgánica, a pesar de, como dice una protagonista: “Fue la mejor experiencia de mi vida”

Podemos aprender de sus participantes, a separar —en términos temporales—, el *programa* de la *experiencia*. Es decir, el programa duró cuatro meses, hasta la renuncia de Ferrara. Sin embargo fue dilatándose luego la experiencia en mortecinos movimientos que empobrecerían cualquier intento de continuidad y que pareció ser la maniobra política de desaparición de la estrategia, en medio de la negación de recursos.

En palabras de una *ex atamdos*:

Y yo creo que apagué la luz [...] después se puso cada vez más difícil, llegábamos al barrio y nos cortaban la luz, el gas, nos cerraban la puerta con llave. Los profesionales de Bahía ya no podían costearse el viaje diario hasta Punta y se fueron yendo, y así se diluyó el equipo.

Podría hablarse de otra invariante: la nostalgia. Posibilitar que se hable de la experiencia provoca casi agradecimientos. Este rasgo algo dice en torno al *dolor social* del que habla Scribano.

Fue una experiencia marcadora: “(...) te cuento porque, para que veas lo que es, era este trabajo (...)”

Se confunden los tiempos en el relato, por eso este trabajo también intenta ser, más allá de las teorizaciones en torno a hegemonías y contra-hegemonías, un visibilizador de la subjetividad de los

¹⁰ El texto corresponde a la hipótesis del PGI mencionado en cita 1 de pie de página.

miembros de los equipos que formaron parte de una experiencia que pudo haber dejado un sabor confusional en la inmediatez, y, que en el retomarla (discursivamente hablando), se “re-acomodan piezas”.

El ATAMDOS como posible escalada hacia el debate hegemonía/contra-hegemonía

El debate a que hace referencia este subtítulo, se refiere a la necesidad de arriesgar elucubraciones acerca de si las estrategias contradictorias al orden oficial y convivientes en su interior, son debilitadoras o constitutivas del escenario hegemónico.

Marc Angenot nos acerca una idea absolutamente iluminadora en términos del análisis de las posibilidades de contra-hegemonía que las estructuras hegemónicas contienen. Él dirá: “El discurso hegemónico está sometido a dos ‘lógicas’ concomitantes (...). Esta doble lógica no es percibida por quienes sólo buscan en la cultura la imposición de una ‘ideología dominante’” (Angenot, 2010: 72). Descubrir esta doble lógica habilita a visibilizar los rasgos de ruptura que puede portar el orden vigente, cuidándonos al mismo tiempo de las miradas esperanzadoras ingenuas cuando no se ubica *la percepción global*. “Sólo una percepción global del sistema socio discursivo, de sus equilibrios y sus fallas, permitirá argumentar para identificar una verdadera o una falsa heterología” (Angenot, 1998: 33). Porque “También puede verse una ruptura donde sólo hay una resurrección de arcaísmos (...)” (Angenot, 1998: 33).

Hecha esta última salvedad, acerca de los peligros del reduccionismo en las miradas ingenuamente entusiastas, es imprescindible habilitarse a pensar que aun cuando sostenemos la existencia de entidades dominantes, no deberíamos obturar el descubrimiento de las heterogéneas prácticas —discursivas, cognitivas y/o materiales— que tensionan, que cuestionan, que se oponen y que por tanto sacuden las intenciones oficiales cualquiera sea el resultado inmediato.

Las *prácticas* se dan en el marco del *orden* y el *orden* se da en el marco de *prácticas*. Este juego aparentemente lingüístico trata de un recurso conceptual que destraba el debate al relativizar el lugar de lo que entendemos como hegemónico y colocarlo en el terreno del juego fuerzas (sin olvidar el lugar diferencial de poder de cada fuerza). Y si como dice Angenot, los mecanismos de las construcciones hegemónicas “imponen aceptabilidad” (Angenot, 2010: 31), se abre el análisis hacia la consideración de la subjetividad en la revisión, también, de las formas de *construir praxis*.

El carácter amenazante del ATAMDOS al orden de las piezas establecidas hace pensar —sobre todo revisando cómo algunas estrategias dis-ruptoras del orden vigente sobreviven y otras no—, en las posibilidades que ese orden tiene en términos de *soportabilidad*. Solemos ver estrategias de trabajo cotidiano en el ámbito de las instituciones, que podrían interpretarse como contra-hegemónicas y que de alguna manera logran convivir en el marco de la hegemonía en una suerte de invisibilización que resulta relajante y que termina alimentando la sobrevivencia de la hegemonía.

Ahora, qué pasa cuando son registradas como peligrosas, amenazantes. La durabilidad depende de cuánto pueda soportar el orden vigente, de cuán fuerte se sienta para hacerle frente, entonces la destrucción esconde debilidad, entonces oportunidad.

El caso ATAMDOS comprometía fibras que excedían aquello que entendemos estrictamente como salud¹¹, y lo hacía en clave revolucionaria. Remitiéndonos a Antonio Gramsci es posible entender

¹¹ Inclusive y relacionado con lo sostenido en nota al pie 6, en términos de la conceptualización sobre *salud*, Ferrara además de haber discutido con la tradicional definición de la Organización Mundial de la salud, trabajó sobre la idea de conflicto contradiciendo la clásica noción de equilibrio y bienestar proveniente del organismo internacional mencionado. Con-

que parte del carácter revolucionario del programa también estuvo marcado por el estilo de relación intelectuales-pueblo, intelectuales-simples¹²:

No se hace política-historia sin esta pasión, sin esta vinculación sentimental entre intelectuales y pueblo-nación. (...). Si las relaciones entre intelectuales y pueblo-nación (...) son dadas por una relación orgánica en la cual el sentimiento-pasión deviene comprensión y, por tanto, saber (no mecánicamente sino de manera viviente), sólo entonces la relación es de representación (...); sólo entonces se realiza la vida de conjunto, la única que es fuerza social. Se crea el 'bloque histórico' (Gramsci; 1984: 124)

De alguna manera, el mentor del proyecto y los miembros de los equipos de trabajo transportaban los cantos de esta dialéctica en esa condición a la que me refería al principio como: *la horizontalidad disciplinar constituyente del planteo epistemológico*. Algunos testimonios lo refrescan:

Yo iba a asambleas de los ATAMDOS y me daba un baño de humildad ahí. ¿Por qué? Y porque me sentaba en una silla si podía, y si no, me sentaba en un tronco (...) (Ferrara en entrevista de Svampa 2010: 111)

Una vez escuché que la gente no decía ATAMDOS, decía ATAM-DOS (...) es decir, le dio una designación propia. No era la designación mía, era la de ellos. Y yo dije *lo tomó el pueblo* (Ferrara en entrevista de Svampa, 2010: 110).

En esta línea, es necesario anunciar que no es casual que en el texto de los cuadernillos de trabajo del programa, se dijera: “cuando se habla de participación y protagonismo se está haciendo referencia al ejercicio del poder por parte del pueblo organizado” (ATAMDOS, 1987: 30).

A esta altura del trabajo y haciendo honor al título de este último apartado, se abre una hipótesis alrededor de la siguiente idea: las estrategias genuinamente dis-ruptoras aun cuando sean devastadas por su peligrosidad en lo inmediato, no pueden ser revisadas desde la inmediatez. Sólo cobran sentido cuando se las revisa, encuentra y desempolva en perspectiva históricamente dialéctica, donde comienzan a entramarse los efluvios de estrategias que confluyen provenientes de lugares y momentos distintos de las contradicciones de la historia. El ATAMDOS tuvo un principio y un fin en el orden de lo real. Queda por verse su alcance simbólico. Y como enunció y anunció una *Ex Atamdos*: “Porque él siempre dijo: *no importa, pasarán años pero esto otra vez va a revivir, porque no hay otra*, decía él, *esto va a revivir*”.

Bibliografía

Angenot, M. (2010). *El discurso social*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Angenot, M. (1998). *Interdiscursividades. De hegemonía y disidencias*, Córdoba, UNCO.

trariamente se aferró a la crítica al capitalismo, al imperio y se acercó a la convicción de las determinaciones estructurales en relación a las condiciones del proceso salud/enfermedad (Ferrara, 1985: 17).

¹² Si cabe la escisión, ya que el propio Gramsci dedica muchos pasajes de su obra a trabajar sobre esta relación, escuchémoslo: “Cuando se distingue entre intelectuales y no intelectuales, en realidad sólo se hace referencia a la inmediata función social de la categoría profesional de los intelectuales (...). Esto significa que si se puede hablar de intelectuales no tiene sentido hablar de no-intelectuales, porque los no-intelectuales no existen” (Gramsci, 2009: 13). No obstante se ocupa de elucubrar sobre la construcción de un nuevo intelectual vía desarrollo de la criticidad genuina.

- Calello, H y Neuhaus, S. (2011). *Gramsci, una travesía al socialismo en América Latina*, Volumen I, Caracas, Monte Ávila.
- Cuadernillo *Atamdós* (1987). Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.
- Gramsci, A. (1984). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2009). *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ferrara, F. (1976). *Medicina de la Comunidad*, Buenos Aires, Intermédica.
- Ferrara, F. (1985). *Teoría Social y Salud*, Buenos Aires, Catálogos.
- Svampa, M. (2010). *Certezas, incertezas y desmesuras de un pensamiento político. Conversaciones con Floreal Ferrara*, Buenos Aires, Editorial Biblioteca Nacional.

Inmigración y prensa italiana en la Argentina a fines del siglo XIX: la *interdisciplinariedad* como tracto fundamental de los estudios migratorios

Paolo Galassi

CEINA - Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur - CONICET

paologalassi85@gmail.com

1 - Introducción

En el marco del proyecto de investigación “El 98 cubano en su perspectiva pretérita, internalidad y prospectiva” el análisis del tratamiento otorgado al Proceso Independentista Cubano por la prensa italiana al Plata entre los siglos XIX y XX se constituye como un estudio de caso que hace de la *interdisciplinariedad* su tracto fundamental, necesario a trazar una línea de continuidad entre los hechos analizados y la actualidad.

Moviéndonos desde un plano puramente descriptivo, necesario para abordar en primera estancia la cuestión y enfocarla desde una perspectiva historiográfica, tal problemática sugiere planos de enfoque procedentes de ámbitos disciplinares diferentes —como por ejemplo el Análisis del Discurso, las Ciencias Políticas y de la Comunicación— pero que sin embargo coexisten y se complementan al momento de: exponer los matices principales de la comunidad italiana emigrada al Plata, explicar el frecuentemente conflictivo panorama ideológico existente a su interno, dibujar un mapa de su realidad asociativa, cuyos valores eran difundidos por los medios gráficos considerados, establecer una relación entre su contexto de origen y el argentino, ambos caracterizados por una profunda fragmentación político-ideológica, y finalmente relevar su posicionamiento frente a un hecho tan fundamental para el continente Americano y los equilibrios internacionales como el 98 cubano y el conflicto hispano-cubano-norteamericano.

El presente trabajo, enmarcado en un más amplio proyecto de tesis doctoral sobre prensa italiana en la Argentina entre siglo XIX y XX¹, apunta por lo tanto a mencionar las herramientas teórico-metodológicas utilizadas al momento de construir el aparato dialectico en grado de poner en relación las coyunturas históricas indicadas y recortar el campo de análisis, sin olvidar las repercusiones que el objeto de tal análisis sigue teniendo en la actualidad.

¹ Galassi, Paolo, “Una mirada otra del 98 cubano: las publicaciones italianas en la argentina de fines del s.xix frente a una encrucijada global”. Plan de tesis doctoral aprobado en septiembre 2015 por la Comisión de Estudio de Posgrados Académicos de la Secretaria General de Posgrados y Educación Continua, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

2 - El contexto: *centros y periferias* frente a una encrucijada global

El 98 cubano, como tópico crisis y hecho histórico complejo, concentra los episodios acumulativos del desenlace de una guerra como la Hispano-cubana-norteamericana, extendiendo consecuencias a escala continental y mundial ante la decisiva intervención de los Estados Unidos en el proceso de independencia de Cuba, y desplegando en la Argentina un profundo impacto en el campo político, diplomático e intelectual, que se refleja a su vez en el ámbito periodístico. La dimensión internacional del conflicto, sus implicancias geopolíticas, la dinámica de los actores intervinientes y las proyecciones del caso le confieren de hecho un carácter altamente noticiable, que instala a esta conflagración en la agenda temática periodística de ciertos sectores de la gráfica del país.

Focalizando la atención en el panorama de las RRII a mitad del siglo XIX es posible observar como desde el siglo XVI la influencia y el poder ejercido por un número restringido de estados europeos se haya extendido a los territorios extra continentales del norte y el sur de América, África y Asia. Con una interpenetración a través medios económicos, militares y políticos, esa praxis se reedita en el universo neocolonial constituyéndose como una “fase histórica” en la cual crece la competencia entre las naciones europeas, conducta que se proyecta en el mundo reflejando sus rivalidades, generando nuevos tipos de crisis y conflictos y estableciendo un nuevo paradigma, expresado en el pacto neocolonial, donde se encuadran los países de Europa occidental industrializados, asumiendo su condición de “centrales” que se asocian a una “periferia”, o países periféricos, mediante la dinamización de modelos de *primarización*.

Al elegir Argentina como país observador del proceso de independencia de Cuba, cabe destacar como a fines del siglo XIX el país esté transitando por un período fundacional de consolidación del Estado y grandes transformaciones de todo orden: la faceta económica es importante a la hora de articular el país al mercado internacional, etapa de interconexión entre “centros” y “periferias” en la cual los centros se imponen como exportadores de manufacturas y capitales y las periferias de materias primas.² En este esquema la Argentina se inserta consolidando un modelo agroexportador e importando capitales para las grandes obras ferroviarias y portuarias, entre otras, delimitando al mismo tiempo un territorio de explotación anclado en el centro tradicional Buenos Aires, pero ampliando las fronteras hacia el sur de la provincia de esta provincia, el litoral, La Pampa y Sur de Córdoba estructurando la llamada “macro región pampeana”, espacio que albergará una importante cantidad de mano de obra llegada a través de las oleadas inmigratorias, fruto de la crisis agrícola y laboral que se extiende en las periferias mediterráneas europeas.

Es justamente a partir de este indicador que se habilita de manera general la posibilidad de abordaje al tema específico de la investigación doctoral mencionada, ya que las cifras sobre inmigración en la Argentina —y en particular en la ciudad de Buenos Aires— son encabezadas por los inmigrantes italianos quienes además del trabajo buscan otras formas de contacto, agregación, expresión y asistencia mutua, dando vida a un heterogéneo universo de asociaciones caracterizadas, sobretudo en periodo entre la mitad del siglo XIX y segundo post-guerra, por fuertes dicotomías político-ideológicas, espejo de la fragmentación de análoga matriz de su tierra de origen. Justamente este panorama asociativo será la cuna de las numerosas publicaciones gráficas que, en sus diversos formatos, constituyen el objeto de estudio de quien escribe.

² Para profundizar la dicotomía “centro vs periferia”, cfr. Eduardo Devés Valdés, *Pensamiento Periférico. Asia-África-América Latina- Eurasia y algo más. Una tesis interpretativa global*, Buenos Aires, CLACSO, 2014.

3 - La prensa italiana al Plata³: Voces desde la periferia

Entre 1860 y 1950 la República Argentina recibe de Europa más de cinco millones de extranjeros, provenientes especialmente de Italia y España, en dos períodos inmigratorios muy importantes ocurridos en el último cuarto del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX⁴. Simultáneamente con el auge de la prensa periodística mundial, en la segunda mitad del siglo XIX comienzan a editarse en Buenos Aires periódicos relacionados con el comercio, la industria y las diferentes colectividades⁵, entre las cuales la italiana resulta ser la más numerosa y la que más periódicos publica⁶.

Como evidencia la estudiosa del periodismo italiano al extranjero Federica Bertagna, si por un lado la historia de la prensa italiana en la Argentina se desarrolla en paralelo con las vicisitudes migratorias desde las cuales se origina, es innegable que cada fase de la historia de la inmigración italiana en Argentina es asociable a una o más publicaciones de importancia relevante (Bertagna, 2009)⁷. Por número y calidad, duración y difusión, los diarios y los periódicos publicados sobre el Río de la Plata entre la mitad del 1800 y los años 60 del siglo XX no tienen paragón con aquellos producidos por las colectividades italianas en las otras partes del mundo: aquí el instalarse de los inmigrantes procedentes del *Belpaese* fué precoz y masivo, hecho que todavía hace que hoy el peso demográfico —y cultural— de los “tanos” en el país sea muy fuerte.

La historia de los italianos en la Argentina se refleja por lo tanto en la decenas de periódicos y diarios que siguieron y saludaron su llegada durante las cuatros principales etapas que a lo largo de más de un siglo han caracterizado ese masivo flujo migratorio: a una primera fase de migración casi exclusivamente política debida a la derrota de los movimientos anti absolutistas del 1820 y 1830-33⁸, bastante consistente después del 1848 y que termina sobre los años ‘60 del 1800, sigue la así llamada “avalancha” migratoria —desde el 1876 hasta los años 20 del 1900— en la cual a través de diferentes redes —familiares como de otra matriz— se desarrolla un mecanismo de ingreso al país y una transmisión de expectativas positivas que prometían un bienestar seguro a los que se aprestaban a migrar hacia ese nuevo mundo que estaba demostrando grande capacidad de recibir y emplear a las grandes masas de trabajadores italianos emarginados del proceso productivo, también a causa de la larguísima crisis agraria que arrodilló la ya débil economía del Sud Italia en las últimas décadas del 1800. La tercera etapa, entre las dos guerras mundiales, determinada por la política emigratoria del período fascista, cuando el régimen utilizó, junto con la diplomacia y los diarios, las Colonias de emigrantes y los *Fasci di Combattimento* de los italianos al extranjero como instrumento para difundir

³ Ambas orillas del Río de la Plata han sido destino de un temprano y constante flujo migratorio procedente desde la península itálica, protagonizado, en el período del así llamado *Risorgimento*, por exiliados republicanos y combatientes garibaldinos. “A dar vida al periodismo italiano en el área rioplatense fue *L’Italiano*, semanal aparecido en Montevideo en 1841 para iniciativa de Giovan Battista Cuneo, emigrado político, corrector de borradores, tipógrafo y periodista que daba así cuerpo al ideal de Giuseppe Mazzini de fundar periódicos adonde fuese posible, confiando en su poder para contribuir a la promoción de la Unidad de Italia” (Sergi, 2014: 17).

⁴ En 1895 el 25 % de la población total del país es extranjera y alcanza su máximo en 1914 con un 30 %, mientras en Buenos Aires, entre 1880 y 1920 sólo la mitad de los habitantes era argentina (Cfr. Devoto, 2008).

⁵ Según una encuesta realizada en 1883 por Ernesto Quesada, entonces director interino de la Biblioteca Nacional, en ese año en el país se editan 148 periódicos, de los cuales 134 nacionales y 14 extranjeros: de los 14 periódicos extranjeros publicados, 5 resultan pertenecer a la colectividad italiana, 3 a la alemana, 3 a la inglesa, 2 a la española y 1 a la francesa. La misma encuesta repetida en 1882 revelará que de 23 periódicos pertenecientes a comunidades de emigrantes, 8 pertenecían a la colectividad italiana, 5 a la española, 4 a la alemana, 3 a la francesa y 3 a la inglesa (Quesada, 1883).

⁶ En cuanto a la continuidad de sus publicaciones, ésta estuvo retrasada con respecto a las producciones inglesas y francesas, dado que sus primeros periódicos fueron de corta vida. En este sentido, resulta observable en el espectro de la prensa italiana del siglo XIX editada en la Argentina un inevitable choque ideológico de fondo, dado el período, entre los inmigrantes de orientación monárquica y los republicanos (Sergi, 2012).

⁷ Entre estas, *L’amico del Popolo*, *L’Operaio Italiano*, *L’Italia al Plata* e *La Patria degli Italiani* son justamente aquellas que tal vez mejor representen el clima y la mirada de la colectividad italo hablante de estancia en Buenos Aires entre el final del siglo XIX y el principio del siglo XX.

⁸ Cfr. n.º 2.

la ideología fascista y sostener la política estera di Mussolini; en fin la cuarta, el ultimo éxodo iniciado al final de la Segunda guerra Mundial y terminado en los años 50 (Sergi, 2012).

4 - Conclusión: el panorama asociativo italiano como el espejo de un país

El inmigrante italiano viene a ocupar de esta manera un rol primario como actor de la coyuntura histórica presentada. Desde esta óptica, resulta indispensable hacer entonces hincapié en el accionar de las comunidades de inmigrantes italianos en Argentina y en el surgimiento de un heterogéneo abanico de publicaciones periódicas cuya polifonía discursiva se ancla en la amplia variedad de valores e ideologías exportada por los mismos inmigrantes, discursos políticos destinados a insertarse y evolucionarse en el tejido social del país de destino⁹. Las asociaciones italianas radicadas en la Argentina, y en particular en Buenos Aires, desde mitad del siglo XIX en adelante, constituyen por lo tanto el terreno a partir del cual surgen algunas de las fuentes primarias indispensables al momento de reconstruir el posicionamiento de la comunidad frente a los eventos que contemporáneamente sacuden el continente americano.

En este punto, el estudio del panorama interno de una periferia europea como la italiana resulta indispensable, en cuanto manifestación del convulsivo escenario socio-político italiano de la época (pre y post unitario), cruzado por diferentes corrientes ideológicas. En la clasificación de las instituciones según sus roles —asistenciales y de socorro mutuo, educativo y lingüístico, medico-sanitarias y económico-financieras— es necesario distinguir corrientes laicas y anticlericales, en oposición a otras católicas, y simultáneamente identificar la presencia de vertientes políticas de matriz republicana, anarquista, socialista, etc., en abierto contraste con otra de carácter monárquica (no exenta de ulteriores declinaciones).

Para comprender el fenómeno asociacionista italiano en la Argentina y en Buenos Aires resultará útil tener en cuenta la importancia que dichas diferencias y dicotomías tendrán en el proceso de radicación de los inmigrantes italianos en el Río de la Plata. Una serie de fracturas en la sociedad italiana que se producen en torno al período de la Unidad (1861) y que contempla las etapas *Risorgimentale* y *Postrisorgimentale*, que inevitablemente influyen como una suerte de herencia socio-cultural, en el hemisferio opuesto y en el país de destino, ya que los conflictos y las fracturas atraviesan las coyunturas de ambas periferias, marcadas por profundas e insanables divisiones internas¹⁰.

Para cerrar este pequeño excursus sobre la *interdisciplinariedad* ínsita en el estudio de las dinámicas migratorias y reconducibles al eje Italia-Argentina, puede resultar pertinente profundizar el concepto de *fractura*, presente en la sociedad italiana y reflejado con marcada influencia en el Río de la Plata por los inmigrantes entre los siglos XIX y XX, haciendo referencia a las teorías del politólogo y sociólogo noruego Stein Rokkan (1921-1979), que en tiempos más cercanos introdujo en su análisis sobre el desarrollo político-social europeo el termino *cleavage* —traducible con las expresiones “quiebre estructural” o “juntura critica”— para ilustrar el desarrollo político del Viejo Continente a lo largo del siglo XX: sobre la mitad de la década del '60, proponiendo como hipótesis¹¹ que los sistemas políticos europeos de la segunda mitad del siglo XX puedan reflejar, con pocas importantes excep-

⁹ Para una panorámica más general sobre prensa en la Argentina de la época, cfr. Carlos Ulanovsky, *Parén las rotativas. Historia de los grandes diarios, revistas y periodistas argentinos (1800-1969)*, Buenos Aires, Emecé, 1997, y Mirta Zaida Lobato, *La Prensa Obrera*, Buenos Aires, Edhasa, 2007.

¹⁰ Un claro ejemplo de lo señalado lo constituye la participación italiana en cuestiones argentinas ya que en el último tramo de la guerra civil entre faccionalismos colaboran los primeros exiliados garibaldinos procedentes de las batallas del *Risorgimento* italiano, asociados en la autobautizada Legión Italiana (Cfr. Gradenigo, 1987).

¹¹ Definida “primera paradoja de Rokkan” (Flora, 2004).

ciones, las fracturas estructurales características de los años 20, el estudioso escandinavo designa un programa de investigación fundado en la convicción que para explicar uniformidades y diferencias entre los sistemas de partidos europeos se necesite mirar al pasado, retrocediendo hasta la misma formación de los partidos y de los sistemas de partido (Lipsen y Rokkan, 1967: 50).

Atribuyendo grande importancia a los parámetros de *tiempo*, entendido como el peso de la herencia histórica en las oposiciones contemporáneas, y de *espacio*, es decir el rol jugado por las diferencias geográficas en cada país y no solamente entre país y país, Rokkan elabora un modelo de análisis capaz de abarcar el entero proceso de formación del estado moderno y de estructuración de la política de masa en Europa Occidental, proponiendo “un intento de identificar las variables cruciales a lo largo del complejo proceso que lleva hasta las actuales constelaciones de territorios, sistemas económicos y políticos” (Rokkan, 1980: 440), afirmando que:

No es posible explicar las marcadas diferencias en las estructuras de la política de masa en Europa Occidental sin empezar desde lejos y sin analizar las diferencias en las condiciones iniciales y en los procesos primitivos de organización territorial, de formación del estado e de la combinación de recursos (Rokkan, 1940: 440).

Desarrollada entre 1965 y 1970, esta primera fase de elaboración teórica¹² se basa en la comparación de los sistemas de partido existentes en Europa, a través del concepto de *cleavages*, de estructuras de *cleavages* y de “junturas críticas”, resumibles con oposiciones del tipo:

- Centro vs periferia
- Estado vs Iglesia
- Intereses Rurales vs Intereses Urbanos (comerciales e industriales)
- Emprendedores vs Obreros (fractura de clase o *class cleavage*)

Elementos e dicotomías características de la realidad sociopolítica italiana del siglo XIX, transportados por la comunidad que de estas tierras emigra, introducidos en el panorama asociativo creado por la comunidad emigrante y, por diferentes razones y con diferentes finalidades, exportado en el convulso tejido político y social de Buenos Aires y de la Argentina misma.

Bibliografía

- Bertagna, F. (2009). *La stampa italiana in Argentina*, Roma, Donzelli Editore.
- Devés Valdés, E. (2014). *Pensamiento Periférico. Asia-África-América Latina- Eurasia y algo más. Una tesis interpretativa global*, Buenos Aires, CLACSO.
- Devoto, F. (2008). *Historia de los italianos en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos.
- Flora, P. (2004). *Stein Rokkan. Stato nazione e democrazia in Europa*, Bologna, Il Mulino.
- Gradenigo, G. (1987). *Italianos entre Rosas y Mitre*, Buenos Aires, Ediliba.
- Quesada, E. (1883). “El periodismo argentino en la capital de la República (1877-1883)”, *Nueva Revista de Buenos Aires*, tomo IX, pp. 72-101.

¹² La obra de Stein Rokkan puede ser organizada según un camino temporal formado por tres etapas principales: la primera, a la cual nos referimos, entre 1965 y 1970; la segunda, entre 1970 e 1975, en la cual se formula la comparación de los procesos de desarrollo político de *nation building* y *state building*, y una tercera y última, sobre el fin de los '70, concerniente al análisis de las periferias, de los regionalismos y de los *revival* étnicos (resumidos bajo el acrónimo ETI, *Economy, Territory, Identity*) como ejemplos de descongelamiento de las fracturas (*cleavages*) a los cuales nos referimos.

- Lipset, S. M. y Rokkan, S. (1967). "Cleavage Structures, Party Systems and Voter Alignments: An Introduction", en Lipset, S. M. y Rokkan, S. (Eds.). *Party Systems and Voter Alignments*, New York, Free Press.
- Rokkan, S. (1980). "Territori, nazioni, partiti: verso un modelo geopolítico dello sviluppo europeo", *Rivista Italiana di Scienza Politica*, vol. X, n.º 3, pp. 437-470.
- Sergi, P. (2012). *Patria di Carta. Storia di un quotidiano coloniale e del giornalismo italiano in Argentina*, Cosenza, Luigi Pellegrini Editore.
- Sergi, P. (2014). *Storia della stampa italiana in Uruguay*, Montevideo, Fondazione Italia nelle Americhe.
- Ulanovsky, C. (1997). *Parent las rotativas. Historia de los grandes diarios, revistas y periodistas argentinos (1800-1969)*, Buenos Aires, Emecé.
- Zaida Lobato, M. (2007). *La Prensa Obrera*, Buenos Aires, Edhasa.

Aportes sociológicos al estudio de la guerra.

El caso de Cuba hacia 1898

Claudio Gallegos

CEINA - Universidad Nacional del Sur - CONICET

cgallegos@uns.edu.ar

Introducción

La guerra representa uno de los fenómenos que podemos referenciar cercanos en la práctica pero en lo que respecta a su estudio, desde las diversas disciplinas sobre la sociedad, un poco lejano como objeto de estudio. Especialmente la sociología le ha prestado poca o mala atención durante un tiempo considerable en su desarrollo como ciencia. Y no olvidemos la incidencia que tiene la guerra en el desarrollo de la vida cotidiana de las personas, algo que en general no se toma en consideración.

Este escaso interés, estudiado por diversos autores, no implica la inexistencia de estudios sobre la misma que, claramente, si los hay. Ahora bien, las investigaciones sobre la guerra como estudio en general, desde la sociología, representan un campo de trabajo nuevo, poco desarrollado y en plena construcción en el caso de nuestro país.

En las siguientes líneas intentaremos hacer un esbozo de la relación que estableció la sociología con la guerra. Una vez integrada ésta a los estudios sociológicos comentaremos algunas de las herramientas que provee para el estudio. Para finalizar tomaremos como caso testigo la guerra en Cuba para demostrar algunos parámetros de la sociología de la guerra, como es la guerra asimétrica y la paz imperfecta.

En este sentido, esta ponencia pretende contribuir con la instauración de la guerra como objeto de estudio de la sociología. Es por ello que repasa en algunas cuestiones de tipo teórico-metodológicas a ser esclarecidas, de manera muy breve, en un hecho específico como fue la guerra en Cuba de 1898.

Si bien resulta de suma importancia realizar una interpretación histórica del mentado *98 cubano* esclareciendo posicionamientos, puntos de vistas, acciones y protagonistas, no podremos realizarlo en este trabajo, por lo cual sugerimos revisar la bibliografía citada para complementar las conclusiones a las que arribaremos posteriormente.

Guerra y Sociología

Existe un consenso en ubicar los orígenes de la sociología en el marco de lo que se conoce como “Doble Revolución” (francesa e industrial). Pensadores de la talla de Durkheim y Weber esbozan las primeras pautas de un saber científico vinculado a la rigurosidad del método. El orden guía el camino

de estos pensadores. Sin dudas el liberalismo ocupa un lugar central en la conformación de la sociología como ciencia.

Desde un punto de vista liberal, el conflicto social (en donde ubicamos a la guerra) refiere a etapas anteriores del desarrollo de la humanidad, en estrecha vinculación con el despotismo por ejemplo. Guerra se unía tanto a la aristocracia como a la interrupción del comercio. Siguiendo a Bonavena y Nievas “el advenimiento de las formas republicanas de gobierno y los acuerdos interestatales para sostener y ampliar el comercio eran considerados la garantía de una convivencia pacífica de los pueblos, conformando esto parte de la utopía revolucionaria de la Ilustración” (Bonavena y Nievas, 2015: 17).

Queda claro entonces, que el papel preponderante que comienza a detentar la burguesía comercial va en detrimento de los sectores nobles, a los cuales se los asocia con las acciones bélicas. En este sentido, el progreso planteaba la tendiente desaparición de la guerra. En esta línea de pensamiento, las guerras no sólo eran entendidas como perjudiciales sino también como inmorales y un “mal negocio”. Dentro de los pensadores que sostienen las premisas del liberalismo podemos encontrar a Auguste Comte y Herbert Spencer

En su obra *Filosofía Positiva (1830-1842)*, Comte refiere a que el avance de la humanidad por sobre la animalidad representa la posibilidad de suplir las acciones militares. Realiza reiteradas intervenciones poniendo en consideración la sociedad militar y la sociedad industrial concluyendo que es necesario sustituir la guerra por la industria pacífica (Cfr. Comte, 1973: 86).

En el caso de Spencer la estructura de pensamiento es similar, considera que la evolución social se encuentra acompañada del paso de la sociedad militar a una de cooperación voluntaria. La meta de la cooperación en las sociedades militares es la guerra, vinculada a relaciones jerárquicas y obligatorias. Mientras que en las sociedades industriales la cooperación refiere a la voluntad individual predominando formas jurídicas como el contrato más que la obligación.

Es dable destacar la vinculación de Durkheim y Weber con la guerra. Claramente en la teoría sociológica del primero de ellos la guerra no es considerada como un hecho social, en concordancia con su perfil pacifista¹. Según sus escritos, la evolución del industrialismo traería aparejado la armonía de la sociedad por medio de la división del trabajo, la solidaridad y el individualismo moral (Cfr. Giddens, 1999: 20).

Max Weber, en su discurso de toma de posesión de la cátedra de Economía Política en la Universidad de Freiburg en 1895, postula algunas cuestiones sobre la guerra. Desarrolló una postura abiertamente belicista y fue director de varios hospitales del ejército en Heidelberg. Sostuvo que la guerra era *grande y maravillosa* (Weber, 1995: 487). Destaca el sentimiento de comunidad luchando por un bien común y la importancia de incluir a la clase obrera en la nación para afrontar el esfuerzo bélico (Cfr. Bonavena y Nievas, 2015: 35).

De esta manera, la idea generada sobre la guerra en este tipo de pensadores que posteriormente encuentran su anclaje en las distintas instituciones académicas en donde se desarrolla la sociología, determina a la guerra, entendida en tanto actividad humana, como un objeto sociológico marginal. En sus orígenes, entonces, la teoría sociológica se sustenta en la idea de la paz desterrando a la guerra del ámbito de los hechos sociales.

No ocurre lo mismo con los estudios realizados por Marx. Dicho pensador plantea problematizaciones vinculadas con el tema de la guerra, no la considera algo anormal o ajeno al hombre. Incluso llegó a escribir “la guerra se ha desarrollado antes que la paz (...)” (Marx, 1987: 30)

¹ Se ha dicho que la muerte de su hijo en la guerra fue lo que llevó a éste pensador a desarrollar una postura que propicie alternativas conciliadoras.

Marx sostiene que por medio de la lucha se genera el ordenamiento y la organización de la sociedad, y agrega que la misma ha sido una constante en la historia de la humanidad. En este sentido concluye afirmando, entonces, que la guerra representa el momento de máximo despliegue de esa lucha permanente.

El marxismo y la sociología atravesaron, durante un tiempo, un camino paralelo, incluso Durkheim lo denominó “sociología en miniatura”. Es por eso que pareciera que el marxismo articulaba la conflictividad social y el cambio sin dejar de lado a la guerra, mientras que la sociología optaba por una postura más evolucionista en donde la lucha queda en un espacio marginal (Cfr. Bonavena y Nievas, 2015: 23). De alguna manera, se evidencia la predisposición sociológica sobre la teoría de la adaptación de la estructura a los cambios. El orden refiere a la problemática central.

En este breve recorrido se ha evidenciado el “olvido” del tema de la guerra (o el conflicto desde una mirada general) como objeto de la sociología. Este vacío intentó ser llenado por las “teorías del conflicto”. Las mismas ponen el acento en los aspectos “positivos” del conflicto como elemento clave en la transformación de la estructura social. Se destacan los estudios de Ralf Dahrendorf al respecto.

Pero fue Lewis Coser quien vinculó el tema del conflicto con la violencia. Sus estudios intentan demostrar que más allá de que existe una condena moral a cualquier tipo de violencia, es posible que por medio del ejercicio de la misma se obtengan resultados positivos para la sociedad (Cfr. Coser, 1961: 77). Es dable aclarar que estas contribuciones no abrieron el camino desde la sociología a la postulación de la guerra como uno de sus objetos de estudio. Justamente esto refiere a que los estudios de Coser centran su preocupación en la finalización de los conflictos bélicos y la búsqueda de poder lograr la paz. La sociología continuaba en el umbral de la discusión y la negociación institucionalizada.

Más allá de lo que hemos esbozado, podemos encontrar algunas excepciones en varios sociólogos. Resulta arriesgado dar a conocer un catálogo de pensadores que desde la sociología tomaron a la guerra en sus estudios. Sobre todo por las diferencias y particularidades de cada caso, en donde entran en juego los contextos de producción (el estallido de una guerra, por ejemplo).

En primer lugar debemos nombrar a Gastón Bouthoul, sociólogo francés de inicios del siglo XX que desarrolló estudios sobre la guerra. Para 1951 publica *La guerra, elementos de polemología* y en 1970 *Tratado de polemología*. Asimismo fue fundador de un instituto destinado a estudios científicos de la guerra y la paz, generando la publicación de la revista “*Guerres el Paix*”.

Bouthoul considera a la guerra como un hecho social, desde la perspectiva durkhemiana. Sostiene que si el fin último es la paz entonces es necesario conocer la guerra. Sus planteos dejaron un antecedente de peso para pensar los nexos entre guerra y sociología.

Otro de los autores a considerar es Raymond Aron, filósofo y sociólogo francés. Dicho pensador reflexionó acerca de la guerra y la política sin hacer, necesariamente, un estudio propio de la polemología. Sus investigaciones no fueron sólo referentes para el ámbito de la sociología sino que, además, representaron un aporte ineludible para estudios propios de las Ciencias Políticas y también de las Relaciones Internacionales. En una de sus obras sobre la temática, denominada *Paz y guerra entre las naciones* de 1962, ahonda en el estudio de las causas que llevan a la guerra, proponiendo un proceso predictivo a las acciones bélicas con el fin de lograr, por medio del juego diplomático, evitar la guerra. Sin embargo, su involucramiento con la Guerra Fría, sumado a sus ansias de combate al comunismo decantaron en estudios sesgados.

Uno de los aportes más significativos de Aron se encuentra en *Pensar la guerra* de 1976, donde desarrolla un sugestivo marco teórico propicio para estudiar la guerra desde la sociología.

Pitirim Sorokin, sociólogo estadounidense de origen ruso del siglo XX, desarrolló su teoría de las fluctuaciones de las relaciones sociales considerando la guerra y las revoluciones. En su obra *Dinámica social y cultural* de mediados del siglo XX, lleva a cabo un estudio centrado en las dificultades en la

comprensión del movimiento de la guerra entre Estados y el tratamiento de las fuentes para construir sus “sociometrías” de la guerra (Bonavena y Nievas, 2015: 30).

Toma como base para su estudio 967 guerras y desde allí intenta establecer algunas variables para poder analizar, como es por ejemplo el número de víctimas en distintos períodos. Dichas variables fueron necesarias para realizar sociometrías, varias de ellas criticadas por diversos pensadores. También se dedicó a pensar acerca de la belicosidad y las culturas. Fue uno de los pocos sociólogos que consideró a la guerra como un determinante del cambio social realizando, también, una diferenciación entre conflictos internos de un país y guerras internacionales.

Otro pensador a considerar es Georg Simmel, filósofo y sociólogo alemán de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, quien se ocupó del conflicto social y la guerra. En su obra de 1908, *Sociología*, sostiene que el conflicto es una forma de cohesión y socialización (Cfr. Fraga Iribarne, 1962: 37). Desarrolla teorías en donde pone en juego la guerra y la nación. Sostiene el valor de la defensa de la nación pero se enfrenta al desarrollo del militarismo. También pone en consideración la visión afectiva sobre la violencia bélica, alejada de una mirada racional.

Desde Alemania también consideramos los estudios del economista y sociólogo Werner Sombart vinculados a la guerra. Su tesis más reconocida radica en la idea de plantear que el surgimiento del capitalismo encuentra entre sus bases el desarrollo de los ejércitos modernos y sus batallas. Las guerras, con todo lo que conlleva su ejecución, favorecieron el desarrollo del sistema capitalista y la generación del espíritu burgués. Sostiene que “la guerra no ha destruido sólo el régimen capitalista, la guerra no ha entorpecido sólo el desarrollo capitalista: lo ha fomentado igualmente” (Sombart, 1943: 23).

Sobre los estudios de Sombart concluye Joas afirmando que “el moderno ejército genera fortunas, forja actitudes y forma mercados; instala la disciplina base del trabajo industrial” (Joas, 2005: 87).

De esta manera hemos intentado esclarecer los vínculos entre la sociología y la guerra, estableciendo corrientes belicistas o pacifistas. Pero lo que interesa no es una historia militar ni tampoco una sociología de las batallas. El objetivo radica en estudiar a la guerra de manera científica como un hecho que involucra a toda la sociedad.

Sociología de la Guerra

Podemos rastrear dos grandes causas por las cuales se inicia una guerra. Por un lado, y desde un punto de vista antropológico, hay quienes sostienen que la naturaleza humana es intrínsecamente violenta y, por lo tanto, es una cuestión natural; por otro lado, se sostiene que la guerra se relaciona con la estructura interna de los Estados y de sus propias ambiciones. Lo cierto es que estas dos causas son muy generales y para el estudio de las guerras contemporáneas resultan un tanto incompletas por las particularidades mismas del mundo en la actualidad.

Las teorías sobre la guerra en general siempre destacan interdependencia entre las configuraciones políticas de la humanidad y los medios bélicos utilizados para defender dichas configuraciones. Desde los simples y primigenios armamentos hasta las armas de destrucción masiva, las *polis*, los feudos, los imperios, los reinos, los Estado-nación, etc., han demostrado la capacidad de enfrentamiento en búsqueda de diversos objetivos.

Es una constante considerar que las guerras son conflictos sociales que pasan lejos, a otras naciones. Es un proceso que sistemáticamente fue y es sustituido o negado por otras denominaciones provenientes, por ejemplo, del campo del derecho (Terrorismo de Estado).

La idea misma de la guerra es rechazada por las sociedades, incluso por las clases dominantes que son las que las llevan adelante en nombre de la paz, la libertad, la dignidad, la democracia, el bienestar humano o la defensa de la ley.

Así mismo, existe aún una mirada napoleónica de la guerra, de principios del siglo XIX, en donde se piensa en el campo de batalla, los generales observando con sus prismáticos, el movimiento de los batallones, etc. Y en general no imaginamos frentes de batalla en las ciudades, sino que los pensamos en llanuras descampadas más allá que para la época de las guerras napoleónicas esa situación ya era diferente (Cfr. Nievas, 2008: 8).

Varias son las categorías que se han realizado en torno a los estudios sobre la sociología de la guerra. Algunas de ellas son: guerra asimétrica, guerra nítida, guerra difusa, paz imperfecta, etc. Sólo haremos alusión a guerra asimétrica y paz imperfecta para respetar la extensión que exige este trabajo.

Cuando hablamos de asimetrías hacemos alusión a las diferencias tanto de ejércitos como armamentos, conocimientos del enemigo, de estrategias específicas, estructura organizativa, etc. Si buscamos una definición más acabada sobre la asimetría podemos recurrir a Steven Metz, quien sostiene que la asimetría implica:

(...) actuar, organizar y pensar en forma diferente al adversario para maximizar los esfuerzos relativos, tomar ventaja de sus debilidades y adquirir mayor libertad de acción. Puede ser política / estratégica, militar / estratégica, operacional o una combinación que implica distintos métodos, tecnologías, valores, organizaciones o perspectivas de tiempo. Puede ser a corto o largo plazo. Puede también ser discreta o complementada en conjunto o con aproximaciones simétricas y tener una dimensión tanto psicológica como física... (Citado en Nievas, 2008: 39)

Las guerras de carácter asimétricas plantean la posibilidad de reconsiderar las formas de ataque y defensa, así como también considerar diversas formas de intervención militar. Este tipo de guerras ponen en cuestión las teorías clásicas, generando un vacío teórico que es dable llenar con nuevas doctrinas sobre la guerra.

Gracias al desarrollo de las ciencias sociales durante los siglos XIX y XX y al impacto de las grandes guerras, la paz logra conformar su campo de estudio y sus delimitaciones teóricas, a punto tal de desarrollarse la Investigación para la Paz.

Varios son los adjetivos que se han vinculado con la paz: concordia, armonía, tranquilidad hospitalidad, mediación, negociación, socorro, amistad, pacto, alianza, diplomacia, diálogo y un extenso etcétera. Sin embargo, desde finales de la década de los sesenta comienza a tomar relevancia el concepto de *paz imperfecta*.

Etimológicamente la paz imperfecta puede ser entendida como inacabada. Esta concepción se contrapone a las que vinculan la paz sólo como la ausencia de guerra y basada en la justicia, casi en un sentido ideal, difícil de reconocer en la realidad social. Diremos entonces que paz imperfecta agrupa a aquellas experiencias y estancias en las que los conflictos han sido regulados pacíficamente, es decir, lograr la satisfacción de necesidades. Así, paz imperfecta representa una categoría analítica que rompe con las visiones de una paz perfecta, infalible y hasta cierto punto utópica. La paz imperfecta reconoce prácticas pacíficas y permite planificar a futuro, porque en la realidad la vivencia de la paz se desarrolla en medio de un contexto propio del fin de una guerra.

La guerra en Cuba desde la sociología de la guerra: esbozo de conclusión

Sin dudas el proceso cubano de fines del siglo XIX puede ser visto desde la asimetría que comentamos anteriormente y considerarse su paz como imperfecta. Una guerra extensa en el tiempo cubano y en el tiempo nuestroamericano, que en definitiva es un mismo tiempo, nuestro tiempo, el de la lucha por la dignidad, por la libertad, por la patria. Una guerra en las manos del pueblo, que a fuerza de machete y en un contexto hostil hizo oír su bandera de guerra *¡Cuba Libre!*

Ahora bien, para que una guerra sea signada como asimétrica es necesario que el bando más débil emplee tácticas no convencionales. El ejército cubano logra atravesar el sistema de trochas implementado por los españoles desde los enfrentamientos de 1868. Estas trochas partían a la Isla de Cuba en dos valiéndose de los accidentes naturales propios del terreno. Para poder frenar las insurrecciones de la zona de Oriente se creó la trocha de Júcaro-Morón. En lo que respecta a la protección de La Habana nos encontramos con la trocha Mariel-Majana, frenando, también, a los mambises de Pinar del Río. De todas formas, este sistema pudo ser atravesado por Maceo antes de morir en combate.

En este sentido, los cubanos, extendiendo la guerra hacia el Occidente logran cubrir 1696 kilómetros, se disputan 27 batallas, se toman 22 ciudades importantes, se capturan más de 2000 rifles, 8000 cartuchos de munición y 3000 caballos. Una hazaña impensable para un puñado de patriotas cubanos que se enfrentan a 124 batallones de infantería, 40 escuadrones de caballería, 16 baterías de artillería de campaña, 6701 generales y otros oficiales, 183 571 tropas individuales en línea, más de 60 000 voluntarios y guerrilleros y un sistema de trochas (Foner, 1975: 95).

Desde la última década del siglo XIX Cuba atraviesa una fuerte contradicción: la confrontación entre el independentismo radical del pueblo cubano y la dominación colonial de la corona española junto a la política metropolitana. Es por eso que la sociedad cubana de finales del siglo XIX, más allá de contar con un interesante ideario libertario independentista y una sólida tradición histórica de héroes nacionales producto de una larga lucha, contenía, asimismo, elementos de dispersión producto de una población básicamente de carácter colonial.

En esta realidad social compleja fue necesario establecer lazos de paz. Una sociedad abatida por la guerra en su tierra que necesariamente debe reconfigurar sus organizaciones para seguir adelante. La guerra dejó pobreza, mayor desigualdad y aunque parezca paradójico incertidumbre. Y en este escenario comienzan las negociaciones por la paz.

Se busca una paz que represente el cese en las hostilidades pero aún quedan vigentes cuestiones tales como el desempleo, la desigualdad social y racial por ejemplo. La primera acción luego del Tratado de Paz fue la retirada de las tropas españolas y la llegada de las de Estados Unidos. Pero lo concerniente al mejoramiento de la estructura social en Cuba no fue un tema de importancia. La Paz fue imperfecta ya que sólo se limitó a la “no guerra”. Pero la paz debe construir, debe ser una puesta a futuro y un estilo de vida, y esto era lo planteado por los cubanos. Lo ocurrido en Cuba fue solamente el reordenamiento de potencias sin considerar la realidad de los que vivieron la guerra.

Como si fuera poco, los propios protagonistas de la contienda, *los cubanos*, quedaron excluidos de los actos de capitulación y la firma de la paz. Días más tarde de la firma del Tratado, el general Máximo Gómez escribirá en su *Diario de Campaña*:

(...) tristes se han ido ellos y triste hemos quedado nosotros; porque el poder extranjero los ha sustituido. Yo soñaba con la paz con España, yo esperaba despedir con respeto a los valientes soldados españoles, con los cuales nos encontramos siempre frente a frente en los campos de batalla; pero la palabra, Paz y Libertad, no debía inspirar más que amor y fraternidad en la mañana de la concordia entre los encarnizados combatientes de la víspera. Pero los americanos

han amargado con su tutela impuesta por la fuerza, la alegría de los cubanos vencedores; y no supieron endulzar la apena de los vencidos (...) (Citado en Leal Spengler, 1997: 94).

Más allá de lo expuesto, nos gustaría quitar el sentido negativo que el término imperfecto arrastra. No se trata de negar una forma de lograda o no lograda. Sino más bien sostenemos que la paz imperfecta es el inicio de un camino, que la paz no es sólo el cese de las hostilidades. La paz se construye día a día. Hay que practicar la paz. En esta línea, *imperfecta* sería equivalente a conflictiva en cuya correspondencia se abre una ingente capacidad de acción fértil.

Bibliografía

- Aron, R. (1987). *Pensar la guerra*, Buenos Aires, Instituto de Publicaciones Navales.
- Bonavena, P. y Nievas, F. (2015). *Guerra: modernidad y contramodernidad*, Buenos Aires, Final Abierto.
- Bouthul, G. (1970). *Ganar la paz. Evitar la guerra*, Barcelona, Plaza & Janés.
- Bouthul, G. (1984). *Tratado de polemología*, España, Ediciones Ejército.
- Coser, L. (1961). *Las funciones del conflicto social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Comte, A. (1973). *Curso de filosofía positiva*, Buenos Aires, Aguilar.
- Foner, P. (1975). *La guerra hispano-cubano-americana y el nacimiento del imperialismo. 1895-1902*, vols. 1 y 2, Madrid, Akal.
- Fraga Iribarne, M. (1962). *Guerra y conflicto social*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- Gallegos, C. (2013). “El 98 cubano: Un abordaje histórico-filosófico desde la idea de guerra. Los aportes de José Martí”, en: *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, vol. 30, n.º 2.
- Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- Hidalgo Paz, I. (2004). *Cuba 1895-1898. Contradicciones y disoluciones*, La Habana, Centro de Estudios Martianos.
- Joas, H. (2005). *Guerra y modernidad. Estudio sobre la historia de la violencia en el siglo XX*, Barcelona, Paidós.
- Marx, K. (1987). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, México, Siglo XXI.
- Naranjo Orovio, C. y otros (1996). *La nación soñada: Cuba, Puerto Rico y Filipinas ante el 98*, Madrid, Doce Calles.
- Nievas, F. (Ed.) (2008). *Aportes para una sociología de la guerra*, Buenos Aires, Proyecto.
- Sombart, W. (1943). *Guerra y capitalismo*, Madrid, Summa.
- Weber, M. (1995). *Biografía de Max Weber*, México, Fondo de Cultura Económica.

El ocaso del Imperio del Poniente.

Una aproximación al estudio del fin del Imperio Colonial Español.

La coyuntura como caso

Carlos Javier Pretti

CEINA- Departamento Humanidades – Universidad Nacional del Sur

pretozd@hotmail.com

Introducción

El 98 cubano, en tanto hecho complejo, es generador de múltiples contextos y coyunturas que se entrecruzan y configuran un marco contextual mayor que enmarca la caída del Imperio Colonial Español y el surgimiento de una nueva potencia colonial.

En este sentido, y teniendo en cuenta la dimensión espacial, podemos distinguir tres vectores, uno frontal y colisionante en una de sus colonias: Cuba. El segundo, constituido por un actor colectivo receptor exógeno: la comunidad española en Argentina que se constituye en el estudio de caso de esta comunicación. Y un tercero atravesado por las tensiones endógenas en el ámbito peninsular, que se expresan y difunden a los anteriores, a través de canales institucionales y a través de los flujos migratorios, replicando los mismos vectores en los ámbitos señalados con anterioridad.

Toda coyuntura implica un trabajo a escala descriptiva que identifique los registros epocales y diacrónicos que la atraviesan, como así los instrumentos materiales de su estructura.

Este tema amerita un profundo estudio de la emergencia de una “crisis” en tanto concepto no neutral (Tischler, 2015) y en tanto realidad concreta que arrastra una serie de problemáticas de orden endógeno y exógeno que dan lugar a una verdadera “inversión contextual” (Rodríguez, Adriana, 2015). La aplicación de esta categoría nos permitirá explorar el sustrato de las coyunturas que atraviesan el proceso de un imperio hegemónico al inicio de la modernidad en el siglo XVI hasta su letal declinación. Ya esto último, en la etapa de una modernidad que se transfigura y resignifica a fines del siglo XIX.

De esta manera entonces, la configuración del contexto, en tanto estudio de caso será abordada a partir del análisis de la configuración de grupos faccionales con vocación hegemónica y la compulsa de intereses en torno a la política colonial de España. Paralelamente se trabajará en torno a elaboración de un discurso legitimador, verticalizado a través de la Embajada y difundido por la prensa de la colectividad en nuestro país.

Contextos y coyunturas. Actores y escenarios

Como mencionamos con anterioridad. “El contexto histórico debe poseer suficiente flexibilidad conceptual como para mantener la fluidez que pretende representar, la cual se inserta a su vez en los propios límites de comprensión del historiador/a. En palabras de Michel De Certeau (1985: 31)

(...) antes de saber lo que la historia dice de una sociedad, importa analizar cómo funciona en ella. Esta institución se inscribe en un complejo que le permite sólo un tipo de producciones y le prohíbe otros. Tal es la doble función del lugar, del ámbito. Posibilita ciertas investigaciones, gracias a coyunturas y problemáticas comunes. Pero imposibilita otras; excluye del discurso aquello que en momento dado, es su condición (Rodríguez, Fanduzzi, 2007).

En este sentido, el contexto se configura a partir de la confluencia de coyunturas que lo determinan, generando de esta manera nuevos contextos que impactan en el devenir de los procesos históricos. De esta manera, en el caso analizado, la coyuntura peninsular española construye un contexto particular, tanto en Cuba como en la comunidad española en nuestro país, que condicionan el accionar de los actores en el conflicto, en tanto relaciones de poder, redes y grupos faccionales que reproducen las tensiones en la denominada Madre Patria. De esta manera las compulsas hacia el interior de la matriz de dominación impactan en la política colonial en la Isla, generando facciones con intereses contrapuestos, que imposibilitan un accionar conjunto del colectivo.

Siguiendo con este análisis, la situación política española en la segunda mitad del siglo XIX, estuvo signada por los enfrentamientos entre facciones y partidos, que configuraron un confuso panorama, que definió y determinó la relación de la metrópoli con sus colonias. En primer lugar los conflictos sucesorios a la muerte de Fernando VII hundieron a la península en tres guerras civiles¹. Posteriormente, en el año 1868, se produce el derrocamiento de la dinastía de los Borbones con la Revolución Liberal del general Prim y la instalación de una nueva familia real en el trono, encabezada por Amadeo de Saboya. Ante la imposibilidad de mantener el régimen monárquico luego de la abdicación del rey el 11 de febrero de 1873, se proclama la “Primera República” que sólo logrará mantenerse un año y será gobernada por cuatro presidentes, naufragando en profundas divisiones internas, volviendo los Borbones al trono en 1874.

Estos conflictos internos se reproducen en sus territorios coloniales, durante este período se verificaron levantamientos en Puerto Rico, Filipinas, y principalmente los movimientos independentistas en Cuba, con la Guerra Grande de 1868-1878, la Guerra Chica de 1879-1880 y finalmente la Guerra Necesaria de 1895-1898, proceso que terminará con la liquidación de los restos del vetusto imperio colonial español en América. En este sentido, las elites dominantes en la Isla se ven atravesadas por los enfrentamientos peninsulares y se ven potenciadas por los intereses económicos de la clase terrateniente que basa su dominación en un sistema de plantación, con mano de obra esclava hasta 1886 y que se encuentra en competencia con la penetración de los capitales norteamericanos a partir de la década de 1870, con una lógica de explotación capitalista. De esta manera, surgen diferentes facciones políticas tales como el Autonomismo, que preconiza un gobierno civil autónomo bajo la soberanía de España², y los grupos vinculados a la vieja elite colonial, que pretenden mantener el status quo. Estas dos facciones se conectan con los partidos peninsulares e influyen alternativamente al gobierno de Madrid.

¹ Guerras carlistas.

² España le otorgará la autonomía a Cuba en 1897, con el objeto de lograr la pacificación de la Isla e impedir la intervención de EEUU en la contienda.

En la Argentina, el colectivo español en nuestro país se erige como el principal legitimador de la causa española en la Isla. En este sentido, el proceso migratorio genera una importante afluencia de españoles a la República Argentina, convirtiendo a su comunidad en un importante actor, en tanto, su capacidad de movilización, sus vinculaciones con sectores de la élite dominante, su inserción en el campo intelectual y la estructuración de un arco comunicacional propio. Sin embargo, el mismo reproduce las tensiones políticas peninsulares configurando así una compleja red de facciones políticas y asociaciones que se extiende desde España, Argentina y Cuba. Estas diferencias se obturan ante el inicio de la Guerra necesaria en 1895 y la posterior intervención de Estados Unidos tres años después. De esta manera, el relato se homogeneiza, verticalizado a través de los canales institucionales como las embajadas, consulados y legaciones, y se permea a través de los medios de prensa, con el doble objeto de generar cohesión hacia la endogeneidad del colectivo y generar consensos en torno a la causa hispanista.

En este sentido, podemos sostener: que

el contexto contiene el curso de las acciones que se cristalizan en hechos, acontecimientos y novedades. La secuencia coherente y dotada de sentido de estas acciones, es la que permite identificar a los actores y delinear sus recorridos. Las acciones se inscriben dentro de una noción de realidad determinada que no contempla la mera sincronía sino también la descripción narrativa de esa realidad. La articulación de estos relatos es la que permite la identificación de rupturas, continuidades y fugas en la construcción de los contextos (Rodríguez, Fanduzzi, 2007).

Este accionar se refuerza con la subyacencia de redes de solidaridad que implican un importante flujo de información y recursos destinados a sostener el esfuerzo bélico. Entonces, el contexto se complejiza a través de las diferentes coyunturas en los tres ámbitos de análisis compartiendo rasgos estructurales característicos que definen la naturaleza contextual del proceso analizado.

De esta manera, el colectivo, se erige en un rol dual, como receptor/observador/legitimador del accionar de la metrópoli en la Isla, y como actor directo, a través de la acción proselitista, envío de voluntarios y recursos, etc.

Tomando como eje, su primer rol, la comunidad española en nuestro país vehiculiza el relato oficial de la metrópoli, a la vez que intenta cohesionar y homogeneizar a los diferentes actores de la colectividad, obturando los diferentes faccionalismos y regionalismos, en pos del objetivo común. En este punto es importante aclarar que,

Todo relato se construye a partir de una particular percepción de la realidad, fundada en patrones identitarios propios. En este sentido, el observador, rescata y omite determinados hechos en base a sus propias vivencias, costumbres e ideología. El cronista, entonces, traslada categorías de análisis aprehendidas a lo largo de su vida a la descripción y explicación de una situación exógena, por esa razón, surge como resultado un relato sesgado, parcializado y funcional a los intereses del narrador (Pretti, 2009: 39).

Sin embargo, como hemos mencionado, en este contexto particular, el relato se construye en el Estado, y se difunde a través de los periódicos del colectivo. De esta manera, la comunidad ve afectada su dinámica interna, reestructurando redes, relaciones hacia la endogeneidad de la misma. Esta cohesión ficcional, desaparece con la derrota de España y la configuración de un nuevo contexto político en la península que se refleja en el resurgimiento de las facciones políticas, y los regionalismos. Finalmente entonces, el impacto de las coyunturas resultantes del desenlace de la contienda, impactan en la

conformación de un nuevo contexto y genera nuevas relaciones y compulsas hacia el interior del colectivo y sus vinculaciones con la península y la isla.

Conclusiones

A lo largo del trabajo, hemos intentado abordar el contexto del 98 cubano, tomando como eje la construcción de un contexto triangular, España, Cuba y la Argentina, y la confluencia de coyunturas y actores que redefinen y determinan ese contexto.

En este sentido, creemos que el análisis de la comunidad española en nuestro país y su accionar en torno al conflicto hispano-cubano y la intervención norteamericana en el mismo, constituyen un caso testigo que nos permite indagar en la conformación de una dimensión contextual resultante de la confluencia anteriormente mencionada. De esta manera, esta dimensión contextual se estructura en torno a los flujos establecidos entre las distintas redes que se construyen a partir del hecho analizado y que replican las tensiones y conflictos en cada ámbito, estableciéndose así un proceso de homogenización a partir de la elaboración de un relato legitimador. Entonces, “la estructura de relaciones a través de la cual se dota de significado a los elementos del contexto/retrato, al identificarlo como parte de un todo integrado, se delimita sobre una concepción temporo-espacial específica, cargada de una identidad y una racionalidad intrínsecas al universo seleccionado” (Rodríguez, Fanduzzi).

Bibliografía

- De Certau, M. (1985). “La operación histórica”, en: Le Goff, J. y Nora, P. *Hacer la historia*, vol. I, Barcelona, Laia.
- Pretti, C. J. (2009). *El 98 cubano y la Vasconia, Anuencias y Disidencias en torno a la Legitimación Hispanista*, Tesina de Licenciatura en Historia, Inédita.
- Rodríguez A. y Fanduzzi, N. (2007). “Andamiaje y Argamasa: Construir y esencializar contextos de análisis”, en: *Actas de las II Jornadas de Investigación en Humanidades*, Departamento de Humanidades-UNS, Bahía Blanca.
- Tischler, S. (s/f). *Tiempo y Emancipación Mijail Bajtin y Walter Benjamin en la Selva de la Candona*, s/l: s/e.

Nutrir la razón imperialista: el imperio de la palabra en la construcción del bloque imperial norteamericano a fines del siglo XIX

Adriana Rodríguez

CEINA - Departamento Humanidades - Universidad Nacional del Sur
acrodri@criba.edu.ar

Aldana Ratuschny

CEINA - Departamento Humanidades - Universidad Nacional del Sur
aldana.ratuschny@hotmail.es

Una endomirada en pretéritos activos y un presente en dialéctica

Las grandes naciones están absorbiendo rápidamente para su expansión futura y su defensa presente, todas las regiones incultas de las tierras incultas de la tierra, y en consecuencia los Estados Unidos no deben marchar a rezago¹
Henry Cabot Lodge

La aparición del imperialismo norteamericano en Nuestra América nos remite a retrotraernos sobre un proceso de acumulación de acciones y actores. Los mismos, diagraman desde diversos afluentes el engranaje de una política que merece observarse en la endogeneidad histórica de la historia de los Estados Unidos, para luego identificar su comportamiento e implicancias en la exterioridad de acciones que externalizan el perfil y la dinámica de una política exterior.

En este proceso juega un rol fundamental la “palabra” en tanto eslabonamiento de un lenguaje con signos específicos.

La agenda política norteamericana de fines del siglo XIX se centrará en la construcción de un entramado de acciones ancladas en claros postulados que se definen a partir de una aspiración central asentada en los intereses nacionales. Este nodo fraguará como el núcleo rígido desde el cual se desarrollarán a manera de vectores los lineamientos de una estrategia de acción intra y exo espacial.

Esta problemática nos introduce a reflexionar en dos perspectivas: una de matriz histórica y otra centrada en la identificación y composición de una lógica que articula los planos subjetivos y objetivos del nuevo “hacer” expansionista.

La transformación del ciclo capitalista en Estados Unidos, obedeció a diversas razones que se desprenden en principio del cierre de registros de algunos tópicos históricos tales como: la pacificación

¹ Henry Cabot Lodge —1850-1924— Senador por Massachusetts, líder del Partido Republicano, historiador y uno de los principales referentes en los escritos sobre política exterior

del Sur luego de la Guerra de Secesión y la inclusión del Oeste que se convierte en una zona de producción primaria. La imposición del Norte por sobre el resto de las regiones, instauró un modelo industrial como base del crecimiento económico sin quitar protagonismo al resto de las áreas económicas que posibilitan la emergencia de una estructura material con rasgos diversificados.

El proceso de industrialización en Estados Unidos se basa en el desarrollo de productos con posibilidad de colocación en el mercado interno. Su explotación a gran escala provoca como en algunas naciones europeas occidentales la necesidad de venta del excedente al exterior.

Este proceso, exhibe una multiplicidad de rasgos que son necesarios resaltar para luego articularlos a la elaboración de políticas imperialistas. El crecimiento industrial se multiplica pero queda en pocas manos, produciendo una concentración del capital que precisamente, semantiza a este ciclo como *capital monopolístico*². El aumento de capital productivo contribuye también al desarrollo del capital financiero a través de la creación de empresas que se fusionan con sociedades anónimas, bancos, tenedores de bonos, que también adquieren una forma de concentración centralizada, hecho que produce un acaparamiento del crédito, los seguros, y todas las operaciones financieras en general. La dupla capital productivo y financiero verticaliza un orden económico que dicta e impone reglas en el direccionamiento del comercio, los fletes, y las tarifas en el plano interior y exterior de la política norteamericana. Por esta razón, es que a nivel interno, en la llamada época del progresivismo, se exhiben voces claras contra este tipo de comportamiento económico que en boca de los opositores, frenaba la igualdad de oportunidades del liberalismo clásico. En contraposición emerge el *self made man* representado en el corazón de las grandes fortunas que colisiona con la racionalidad tradicional.

La existencia de excedentes en capital productivo y financiero manejado por las grandes compañías, se torna en un instrumento de penetración y generación de dependencia para los países que entran en una fase de intercambio asimétrica. Se reedita, aunque bajo otras formas, la imposibilidad de industrialización de las regiones periféricas, entre ellas, Latinoamérica.

En un marco más amplio, esta política también choca con el avance de países industrializados del occidente de Europa, que ya habían comenzado un avance claro y directo al exterior con el afán de consumir el reparto del mercado mundial. Este proceso no es estático, sino que produce una verdadera lucha entre monopolios que se disputan el liderazgo del mercado, desplazándose entre sí. Estados Unidos ingresa a rezaga en este escenario, pero su hegemonización se hará evidente luego de la primera Guerra Mundial.

Lógica y razón imperialista

Se toma el concepto de *razón* desde un enfoque no tradicional, entendiendo a la misma como una forma de vinculación de *medio —fin* o de *fin— final*. Esta premisa opera como un camino permeable para reconocer el impacto de la política exterior norteamericana de fin de siglo XIX. De manera indisoluble, se construye y despliega una lógica concebida como la manifestación coherente de desempeños epistemológicos y modos de operar en el encuadre de una totalidad ético política.

La razón imperialista se irá conformando a través de la creación de lugares comunes de argumentación en el discurso político de los distintos actores, que participan de la elaboración de un proyecto de país con vocación hegemónica direccionada a conformar un bloque imperial.

² Vide: “Es el capitalismo en la fase de desarrollo en que ha tomado cuerpo la dominación de los monopolios y del capital financiero, ha adquirido señalada importancia la exportación de capitales, ha empezado el reparto del mundo por los trust internacionales y ha terminado el reparto de toda la tierra entre los países capitalistas más importantes”² LENIN, V. I. *El imperialismo fase superior del capitalismo*. Editorial Progreso, Moscú, 1985. O.C. t. 27, p. 387

Estos lugares comunes tienden a universalizar temáticas que impulsan el desarrollo de políticas que serán aplicadas en diferentes espacios de impacto. Siguiendo a Carlos Alzugaray, en estas distintas formulaciones se refleja “la influencia que tienen determinados valores, nociones y conceptos adquiridos de forma intuitiva por los formuladores de política, en sus decisiones cotidianas, basados en lo que el profesor Robert Axelrod definió como *los mapas cognoscitivos de las elites políticas*”³

No obstante, es importante aclarar, que la intuición no es una cualidad espontánea sino un producto de diferentes procesos de entrenamiento de prácticas y formulaciones discursivas que devienen como naturalizadas luego en el constructo histórico.

Se observa cómo la lógica imperialista apela a una teoría que se nutre de palabras, términos o conceptos que se articulan para mediatizar una acción. Es decir que contiene un sustrato de potente contundencia política que a su vez abreva en una cosmovisión de mundo centrada *en sí y para sí*. Esta postura genera un andamiaje teórico de lógica maniquea que instala una óptica dicotómica que opone su superioridad al resto del escenario continental. Se intenta así imponer una *americanización* del territorio *nuestroamericano* que comienza en el Caribe como parte de una *otra occidentalización*. Así la emergencia de Estados Unidos como actor hegemónico de un proceso de universalización de pensamiento y acciones con justificaciones filosóficas y definiciones fundacionales, rompe con el historicismo de otros ejes, regiones y áreas que anulan al pensamiento y la historia situada.

De la razón imperialista, se desprenden prácticas alternadas que oscilan pendularmente entre la aplicación de violencia en sus diversos tipos, a la justificación de medios hacia el fin a través de acciones encubiertas de eticidad. En el primero de los casos, se entraman intervenciones y utilización de la fuerza directa mediante guerras de alta y baja intensidad, presiones económicas y diplomáticas, entre otras. El segundo grupo de operaciones responde a mecanismos de consentimiento más sutiles y que suelen justificarse con elementos que se desprenden de la *moral norteamericana* y que utilizan diversos canales de divulgación, entre ellos los monopolios mediáticos que surgen en esta época.

La utilización de una moral de connotación nacional ya expresa una subordinación distanciándose de un *común moral*. No obstante, la misma aparece por sobre la política erigida como un tópico salvador, reparador y civilizador. Un efecto inverso se produce cuando la política se presenta desnuda y desprendida de todo moralismo. Ambos casos forman parte de un mismo perfil imperialista que utiliza como señalamos, una lógica de un *medio-fin*. Se crea así:

Un tipo de axiomatización ficticia bien hecha para producir la ilusión de una génesis pura, el juego de las definiciones previas y de las deducciones que ayudan a sustituir la apariencia de la necesidad lógica por la contingencia de las necesidades sociológicas denegadas, tiende a ocultar las raíces históricas de todo un conjunto de cuestiones nociones que llamaríamos filosóficas, sociológicas, históricas o políticas según el caso de recepción (Bourdieu y Wacquant, 1999: 9-10)⁴

Lógica histórica y materialización

*Hablar quedadamente
y llevar un gran garrote (a big stick);
así llegaremos lejos
Theodore Roosevelt*

³Alzugaray Treto, C. (2008). *Crónica de un fracaso imperial: la política de la administración Eisenhower hacia Cuba y el derrocamiento de la dictadura de Batista*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, pp.15-16.

⁴Pierre Bourdieu y Loic Wacquant (1999). “Sobre las astucias de la razón imperialista”, en: *Apuntes de Investigación*, CECIP UBA, , pp. 9 y 10.

El cierre de una etapa histórica que se clausura con la resolución de problemas internos, abre otra fase, que como observamos, presenta nuevas condiciones objetivas en el desarrollo de su panorama interno. Esta situación fuerza la diagramación de una política exterior concordante con las necesidades del nuevo perfil de país.

A través de un recorrido histórico por los nodos cualitativos más significativos en relación a la planificación y definición de metas y métodos para la política internacional, se vuelve imperativo comenzar destacando la relevancia de la *Doctrina Monroe*⁵. Podría considerarse a esta formulación, como nódulo inaugural en la construcción de una trama discursiva y legitimante de la acción norteamericana, en tanto asentamiento, defensa y liderazgo continental. Esta doctrina es enunciada en el marco de un contexto atravesado por la conflictividad y luchas en el continente dadas por las revoluciones independentistas de matriz hispana.

Otro de los nodos a resaltar lo constituye la formulación de la primera etapa del *Destino Manifiesto*, término empujado por el periodista John L. O'Sullivan en 1839; como una enunciación que se volverá troncal en tanto provee tópicos funcionales para validar el expansionismo territorial practicado durante el gobierno de James Polk:

El cumplimiento de nuestro destino manifiesto es extendernos por todo el continente que nos ha sido asignado por la Providencia, para el desarrollo del gran experimento de libertad y autogobierno. Es un derecho como el que tiene un árbol de obtener el aire y la tierra necesarios para el desarrollo pleno de sus capacidades y el crecimiento que tiene como destino.

La analogía con el funcionamiento de la naturaleza no es una innovación, sino uno de los puntos recurrentes en la alocución norteamericana, siendo un precedente la *Ley de la Gravitación Política*. La asimilación también se repetirá en la *Ley de Crecimiento Natural*, esbozada a fines de siglo para validar la expansión de los países jóvenes con liderazgo.

El presidente Polk, capta el potencial del *Destino Manifiesto*, abreva en él y sintoniza sus discursos con esta retórica mesiánica y misional:

Nuestra unión es una Confederación de Estados Independientes, cuya política es la paz de uno con otro y con todo el mundo. Ensanchar sus límites equivale a entender el dominio de la paz sobre territorios adicionales y sobre millones de habitantes. El mundo no tiene nada que temer a la ambición militar de nuestro Gobierno⁶.

Esta noción impregnada de elementos combinados entre moralismo, auto-confianza y racismo, constituye un discurso elaborado desde el poder que logra verticalizar e impregnar el imaginario de distintos sectores sociales articulados orgánicamente a la política hegemónica; interiorización de la que hacen eco numerosos periodistas, poetas e intelectuales, siendo un caso ilustrativo el de Walt Whitman, célebre poeta y editor del periódico *Brooklyn Eagle*:

Nuestra República debe ser extendida aún, infinitamente. No hay opción. Y de nuestra parte buscamos, este crecimiento de nuestro territorio y poder, no como buscan los que duda, sino con la fe que los cristianos tenemos de dar cumplimiento a los misterios de Dios.

⁵ La doctrina Monroe, sintetizada en la frase "América para los Americanos", fue ideada por el entonces Secretario de Estado John Quincy Adams y anunciada por el presidente Monroe ante el Congreso en 1823.

⁶ Discurso inaugural del presidente James A. Polk, 4 de Marzo de 1845 respecto a la cuestión de Texas.

Nos regocija entregarnos en el pensamiento a la futura extensión territorial y en el poder que tiene esta República, porque su crecimiento es el crecimiento de la felicidad y la libertad humana. ¿Qué derecho tiene el miserable e ineficiente México, con sus supersticiones, su burla a la libertad, su tiranía actual de los pocos sobre los muchos, a la gran tarea de poblar el Nuevo Mundo con una raza noble? ¡Qué sea nuestra la tarea de lograr esa misión!⁷

De lo señalado es dable destacar el *Destino Manifiesto* desde este primer esbozo teórico que fue usado para justificar la anexión de Texas, California, Nuevo México y Utah durante la década de 1840. La expansión norteamericana es cualificada como una *predestinación* llamada a civilizar y sembrar las cimientos del progreso, noción en la que se incluyen la extensión de la paz, la libertad y la democracia *norteamericanas*

El último tercio del siglo XIX, marca otro nodo importante en la formulación teórico-práctica de la política exterior norteamericana, que refleja la elaboración de nuevos contenidos sin dejar de lado tópicos de la primera etapa del *Destino Manifiesto* y retrospectivamente de la *weltachüng* de los padres peregrinos, una visión de mundo rupturista y abierta a lo novel y diferente. Postura que se aparta del imaginario colonizador/invasor de matriz hispana.

Esto devela una intención explícita de externalizar patrones legitimables en un proceso de acumulación histórica que se centra en este momento en la idea de progreso irrefrenable.

El progreso se constituye en el centro de la reflexión teórica y en un motor *fin-final*; para la elaboración de teorías que se direccionen hacia un *medio fin*. Estas teorizaciones se enmarcan en patrones del mundo material que se esgrimen como logros. Así identificamos el desarrollo económico, la unidad territorial, la estabilidad política, la capacidad de reproducción financiera.

Estos elementos se mestizan con las voces de un discurso polisémico que apela a la esfera simbólica. El objetivo consiste en lograr un engranaje de legitimación que en primera instancia exhiba la superioridad del país del Norte como disparador de ejemplaridad para otros países. Encontramos así la punta de un ovillo de validaciones que utilizan el mesianismo, la redención, la democracia ideal, y el derecho de tutelar, como diversos modos de diagramar una política concreta de corte expansionista.

La aplicación material de estos postulados marca un vector ascendente que va desde la construcción de consenso —asistencialismo y diplomacia— hasta la coerción. El derecho a expansión allende a sus fronteras internas, dinamiza otros *medios-fin* que se relacionan a la intervención y el uso de la fuerza naturalizado en la necesidad de coronar sus intereses nacionales. En este punto es dable destacar la labor de un conocido político como Alfred Mahan⁸.

El andamiaje teórico de esta nueva edición del Destino Manifiesto, abreva de la vertiente ideológica del positivismo pero historizada y permeada por la lógica religiosa protestante que le adjudica una especificidad alejada del positivismo europeo tradicional. Las teorizaciones son elaboradas por un grupo orgánico que acompaña a la clase dirigente, estructurando una nueva ideología expansionista. Como ejemplos emblemáticos podemos citar a Henry Cabot Lodge, Alfred Mahan, John Fiske, Josiah Strong, Albert Beveridge y otros numerosos representantes de diversas instituciones políticas, civiles y de prensa, que ejercieron su influencia en la opinión pública y en el poder ejecutivo.

La inserción en contexto de este proceso se corresponde principalmente a la finalización de la presidencia de Cleveland y el ascenso de McKinley en 1897, que marca la vuelta del partido republicano y el ingreso a la segunda etapa del *Destino Manifiesto*. Su verticalización desciende a través políticas materializadas en acciones que consolidan el llamado imperialismo moderno.

⁷ Periódico *The Age*, 23 de Junio de 1846.

⁸ Alfred Mahan —1840-1914—. Historiador y estratega naval. “The influence of sea power upon History 1660-1783”, aparecida en 1890 fue una obra decisiva a la hora de formular los postulados básicos de política exterior republicana de fines del siglo XIX.

Tanto el presidente W. Mckinley como su sucesor T. Roosevelt conforman y se convierten en sujetos conductores del bloque imperial de esta etapa, acompañados por otros personajes del Partido Republicano que conforman, como ya se señaló, un grupo orgánico responsable de definir las bases de la política exterior.

La implementación de esta nueva política es avalada por una teorización completa que logra verticalizar en terreno material. Ejemplo de lo señalado lo constituye el 98 cubano como un verdadero tópico de clivaje que condensa las acumulaciones históricas de un proceso de independencia: antillano en general y cubano en particular. Cuba caracterizada como la cereza y la manzana madura, se convierte en un verdadero *laboratorio de anexión* (Galassi, 2015: 1), que acumula años de aspiraciones de dominio sobre la isla. Este concepto refleja la acumulación de diversas estrategias aplicadas al caso cubano, que se exhiben en distintos trayectos de la historia de los Estados Unidos.

Sin pretender realizar una historia descriptiva caben resaltar algunos registros referenciales de la historia estadounidense en Cuba. A manera de ejemplo, en la década del 1870 entran capitales de signo norteamericano a la Isla que se instalan en sector del azúcar con el propósito de modernizarlo. Asimismo, ingresan también colonos que se asientan en este recodo antillano. Estas políticas reflejaron el inicio de una acción directa que se asocia a otras estrategias que se gestionan por fuera del territorio y se observan especialmente durante la guerra necesaria de 1895, de la mano de conductas asistencialistas de pretendidos rasgos humanitarios.

Por último, la intervención emerge como una acción que debe ser avalada por el Congreso de los Estados Unidos, así en el discurso del novel presidente Mckinley podemos observar las intenciones frontales que exhibe:

La única esperanza de aliviar y aquietar una situación que no puede tolerarse por más tiempo es la pacificación de Cuba por la fuerza. En nombre de la humanidad, en nombre de la civilización, en nombre de los Estados Unidos amenazados, los cuales nos dan el derecho y nos imponen el deber y de proceder, la guerra debe cesar en Cuba⁹.

En este mismo sentido, se avala la intervención sobre tres principios: humanitarios y de defensa a ciudadanos y bienes norteamericanos. La intervención es preludio de un enfrentamiento bélico, el conflicto *Hispano-cubano-norteamericano*, de corta duración e instalación de la presencia norteamericana en los designios del estado naciente que es militarizado hasta 1902.

Ahora bien, Cuba representa una expoliación puntal de la ofensiva imperialista norteamericana que sigue fines geo-estratégicos claros, como convertir al Caribe en un *mare clausum*, objetivo que se corona con la anexión de Puerto Rico y el avance sobre el istmo de Panamá que se concreta en 1902. Paralelamente, en la guerra con España se despliegan dos frentes: uno consolidado en Cuba y otro situado en el frente del Pacífico. Esta situación responde a los intereses de Estados Unidos sobre las dos costas, posibilitando la anexión de Guam y Filipinas, justificando el uso de la fuerza a través de postulados humanitarios. Todo el proceso, es acompañado por una prensa orgánica que internaliza su poder en la sociedad y se erige también como un actor de presión en el Congreso.

El otro actor de hegemonía Theodore Roosevelt¹⁰ sintetiza el pensamiento que avala la intervención, dejando al descubierto el accionar norteamericano y su injerencia en el continente, en especial en áreas vecinas tal como se observa en el caso de Cuba.

⁹ Mensaje del presidente William McKinley al Congreso, 11 de Abril de 1898. En: Pla, A. (1971). *Compilación de documentos América Latina y Estados Unidos. De Monroe (1823) a Johnson (1965)*, s/l, Centro Editor América Latina, p.75

¹⁰ Vide: La carrera política de Theodore Roosevelt: Secretario de Marina bajo la presidencia de McKinley, vicepresidente en 1900, y presidente luego del asesinato de McKinley en 1900, siendo reelegido en 1902.

Una actuación crónica errada o una impotencia que resulte en un afianzamiento general de los lazos de la sociedad civilizada puede, en América o en cualquier otro lugar, requerir una posterior intervención de cualquier nación civilizada y, en el hemisferio occidental la adhesión de los Estados Unidos a la Doctrina Monroe puede forzar a éstos, aunque sin quererlo, en casos flagrantes de tales conductas erradas o de impotencia, al ejercicio de un poder de policía internacional. Si cada país bañado por el mar Caribe mostrase el progreso en estabilidad y justa civilización, tal como Cuba lo ha mostrado, con la ayuda de la Enmienda Platt¹¹.

Conclusiones

*Dios ha señalado al pueblo norteamericano, transformándolo en amo y organizador del mundo,
y además nos ha hecho diestros en el gobierno, de modo que podamos
administrarlo entre los pueblos salvajes y seniles...
somos la nación elegida para conducir finalmente la regeneración del mundo.
Senador Albert Beveridge (1862-1827)¹²*

El inicio del trabajo se centra en una etapa de marcada actividad expansionista intercontinental liderada por los países Europeos occidentales y la entrada más tardía de Estados Unidos que disputa una encarnada lucha por la obtención de territorios y por la ejecución de políticas internas y externas que dinamizan una matriz colonialista y delimitan territorios “en dominación” a lo largo del mundo.

Este proceso es acompañado por una nueva estructuración en las comunicaciones, innovación tecnológica e inversión de capitales en áreas de interés geopolítico y de recursos materiales. Esto confluye en una política de penetración económica, asociada en su avance a metodologías de legitimación que utilizan diferentes mecanismos hasta llegar a la violencia directa. Se inaugura así, un imperialismo que en esta fase asume una conducta marcadamente agresiva. Encuadramos a este trayecto histórico —considerado por Hobsbawn como la “era del imperialismo”—, en una fase de acumulación endógena que expresa una cristalización de pretéritos y desemboca en una contemporaneidad de *contextos alternados de compulsión* sobre las que acciona.

Lo anteriormente señalado, se abordó a partir de la reflexión sobre la construcción de una lógica que se nutre de diversos elementos para su verticalización. En su devenir, esta lógica se va construyendo a partir de postulados filosóficos que logran conformar verdaderas doctrinas que actúan como validadoras/mediatizadoras de la misma praxis imperialista.

Los actores que diseñan y ejecutan la política exterior norteamericana de fines del siglo XIX, se insertan en un bloque imperial —en construcción— representado en la clase dirigente y aquellos agentes que conforman el grupo orgánico encargado de diseñar el discurso y las políticas que bajan a la arena material.

El eclecticismo es un rasgo que permea tanto en el entramado discursivo como en las prácticas, borrando dicotomías clásicas como guerra/paz, laicismo/religiosidad, moralismo/antimoralismo. La funcionalidad de esta lógica constela hacia un punto común representado en el imperialismo como respuesta a la satisfacción de los intereses nacionales de un Estado en plena coyuntura expansiva.

¹¹ Pla, A. (1971). Compilación de documentos *América Latina y Estados Unidos. De Monroe (1823) a Johnson (1965)*, s/l, Centro Editor América Latina, pp. 76-77.

¹² Albert Beveridge —1862-1927— Senador norteamericano de Indiana. Estadista y defensor de la política expansionista norteamericana. Congressional Records, 56 congr. 1 session enero 1890, p. 711.

Estos intereses no son inmutables sino que varían de acuerdo a los países y a las épocas, se elaboran en relación a la naturaleza propia de las sociedades y la captación del mundo exterior que las circunda, de allí la aplicación de políticas diferentes ante casos y circunstancias diversos. De esta argumentación emerge otra característica que es el funcionalismo/pragmatismo del que está dotado tanto el perfil imperialista como la lógica que lo impulsa.

Bibliografía

- Beard, C. (1962). *Historia de los Estados Unidos*, Buenos Aires, s/e.
- Bailey, T (1973). *The American Spirit*, vol. II, Estados Unidos, Ed. D.C. Heath and company.
- Clementi, H (1983). *La formación de la conciencia americana*, Buenos Aires, Alianza.
- Cousiño, J. A. (1989). *El Pacífico en el periodo 1900-1939*, en: *II Jornadas sobre la Cuenca del Pacífico*, Santiago de Chile, Universidad de Valparaíso.
- Curti, M. (1975). *El desarrollo del pensamiento norteamericano*, Buenos Aires, Claridad.
- Fohlen, C. (1976). *La América anglosajona de 1815 a nuestros días*, Barcelona, Labor.
- Foner, P. S. (1972). “La guerra Hispano-cubano-norteamericana y el imperialismo yanqui”, *Monthly Review Press*.
- Gaspe Álvarez, L. (2009). *La colonia en los cimientos de la República (1899-1908)*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- Guerrero, Y. (1987). “Breves notas para el estudio acerca del interés de los Estados Unidos en el Océano Pacífico. 1606-1914”, en: *I Jornadas de Estudio sobre la Cuenca del Pacífico*, Santiago de Chile, Universidad de Valparaíso.
- Hartmann, F. (1986). *Las relaciones internacionales*, Buenos Aires, I.P.N.
- Hobsbawm, E. (2001). *La era del imperio 1875-1914*, Buenos Aires, Planeta.
- López Palermo, M. (2002). “La Guerra de 1898 y el imperialismo norteamericano”, *La Nación soñada*, Madrid, CICyS.
- Mahan, A. T. (1935). *Influencia del poder naval en la historia*, Buenos Aires, E.G.N.
- Pupo Abdala, O. (2001). *La intervención militar norteamericana en la contienda independentista cubana 1898*, Santiago de Cuba, Editorial Oriente.
- Quesada Monge, R. (2001). *El legado de la guerra hispano-antillana-norteamericana*, EUNED.
- Rodríguez Díaz, M. (2004). “Independencia con sabor amargo la intervención y los inicios del gobierno militar estadounidense en Cuba, 1899”, *TZINTZUN, Revista de Estudios Históricos*, n.º 40.
- Rodríguez Díaz, M. (2011). *El gobierno militar estadounidense en Cuba visiones desde México, 1898-1902*, Morella, Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Zinn, H. (2006). *La otra historia de los Estados Unidos*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

Del indicio al efecto abanico: el epistolario de José Martí como fuente para el estudio de la diagramación revolucionaria martiana

Marina P. Verdini Aguilar

CEINA - Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

mveragui@gmail.com

En su clásico texto “Martí: el héroe y su acción revolucionaria”, Ezequiel Martínez Estrada nos invita a conocer y estudiar la figura de José Martí asociada a su accionar en torno a un objetivo concreto: la emancipación de su Isla y de nuestra América. En relación a dicho objetivo macro¹ y como una de las herramientas para su concreción, Martí desplegó una extensa producción escrita que atraviesa distintos géneros: crónicas, artículos periodísticos, ensayos, discursos, semblanzas biográficas, poemas, novelas, entre otros.

En esta oportunidad nos aproximaremos a su producción epistolar en tanto estudio de caso como estrategia analítica de amplias posibilidades teóricas y metodológicas.

El análisis, desde una perspectiva histórica, de este género literario, entendido como instrumento de captación y de organización de la lucha y resistencia, facilita la comprensión de la praxis revolucionaria del isleño. En este sentido, se interrogará al epistolario en su pertenencia genérica y a la vez como fuente histórica situada

A partir del reconocimiento de la singularidad de una coyuntura revolucionaria, la búsqueda en el corpus se centrará en el rescate de aquellos símbolos y signos clave que den muestra cuanti y cualitativamente del trazado revolucionario independentista. Estableciendo un necesario recorte fontanal nos limitaremos a los textos compilados en el Tomo I de “José Martí. Epistolario”, del Centro de Estudios Martianos, lo cuáles fueron escritos entre 1862 y 1887.

Como una huella

Como mencionamos, nos interesa realizar una aproximación al epistolario martiano interesados en sus posibilidades como fuente para el análisis histórico. Dejando en claro que nuestra mirada se ejerce desde tales marcos disciplinares, planteamos algunas cualidades del epistolario en tanto género literario.

La escritura epistolar es ante todo un acto social como así también una forma discursiva. Su escritura, producción, interpretación y resignificación a partir de las nuevas lecturas, son hechos de la vida social. Es posible pensar entonces, que existen tantas cartas como autores y lectores, razón por la

¹ La noción de emancipación incluye la independencia política pero no se limita a la misma, sino que se extiende hacia aquellos aspectos vinculados a los hábitos, a las costumbres, a las mentalidades.

que N. Bouvet (2006) las piensa poseedoras de un carácter “proteiforme”. Como forma del discurso, las cartas tienen una función pragmática-comunicativa, pero definir las como mera comunicación, como una forma singular de diálogo resulta insuficiente. En este sentido, la distinción del género radica en la ausencia del destinatario del discurso, destinatario al que se imagina presente aunque se encuentre distanciado del emisor por una brecha espacial y temporal.

Estos escritos de carácter privado pero no solitario —en tanto demandan ser entendidos en forma de red, de telaraña (Deleuze, G. 1990: 47)— se constituyen, en primera instancia, en archivos pro-veedores de información y testimonios de distinta naturaleza². Lo antedicho nos remite a pensar las misivas como documentos históricos válidos para los estudios biográficos, los de carácter socio-cultural y los vinculados a la Historia de las Ideas. El estudio de la correspondencia permite de este modo “(...) rescatar el clima cultural e ideológico de una época o recuperar aspectos de la vida privada del emisor.” (Hintze y Zandanel, 2012: 19).

Esta posibilidad resulta en parte de la impronta bifaz del género. Enmarcadas dentro de las escrituras del yo (junto con las autobiografías, los diarios de viaje, las memorias), por su naturaleza privada, las cartas evidencian la subjetividad del autor; redactadas en primera persona, son expresión de quien las escribe, de su intimidad y contexto de producción.

A su vez, poseen una función pública cuando, por ejemplo, la historia se apropia de ellas para incluirlas en sus estudios como fuente documental, no solo para el análisis de las trayectorias biográficas de los interlocutores sino para reconstruir e interpretar diferentes procesos y contextos históricos.

También, este tipo de fuentes en muchos casos —como, creemos, el que nos convoca— “(...) implican proyectos a realizar, acciones cómplices ante los avatares del destino y la elaboración de idearios ideológicos destinados a desplazar o a configurar lo instituido para convertirse en teorías instituyentes” (Hintze y Zandanel, 2012: 32).

Emisor revolucionario

En el siglo XIX la escritura epistolar se presentaba como un tipo textual de singular valor, dado que constituía un medio indispensable para la circulación de ideas, la comunicación y la configuración de relaciones de poder. Junto con ella, se sumaba otra de vital importancia: la escritura periodística.

Si bien no es el objetivo del trabajo adentrarse en esta última, vale mencionar algunos rasgos generales y comunes de la misma, siempre anclada en nuestro continente. Aquí la prensa experimentó un notable impulso a partir de los procesos independentistas y durante las etapas posteriores de centralización y consolidación de los Estados nacionales.

No es posible pensar la vida política del periodo sin apelar a rol desempeñado por la prensa en tanto instrumento empleado por individuos, agrupaciones y/o partidos para difundir ideas, atacar y desprestigiar a los adversarios, crear y consolidar identidades, etc. Martí conjugó ambos géneros, desempeñándose como periodista en distintas publicaciones y redactando cientos de cartas que conformarían su vasto epistolario.

Si bien, desde distintas disciplinas, se han realizado múltiples estudios en torno a nuestro autor, son escasos aquellos dedicados al examen sistemático de su faceta como epistológrafo y en particular, orientado al análisis (en red) de aquellas esquelas de carácter político. Con este interés planteamos la aproximación a nuestra fuente.

² Testimonios políticos, filosóficos, culturales, etc.

El epistolario íntegro ha sido publicado por el Centro de Estudios Martianos de La Habana; la edición escogida corresponde al año 1993 y se compone de cinco tomos que condensan los textos redactados por el cubano a lo largo de treinta y tres años. Las fechas extremas del amplio corpus se extienden entre el 23 de octubre de 1862 —día al que corresponde una carta que Martí envió a su madre, Leonor Pérez Cabrera— y el 18 de mayo 1895, un día antes de su muerte en Dos Ríos, cuando deja inconclusa la carta destinada a su amigo, el abogado mexicano, Manuel Mercado.

En esta oportunidad el primer tomo convoca nuestra atención. Este comprende los textos escritos entre 1862 y 1887, año en que —a pesar del fallecimiento de su padre, Mariano Martí— continúa trabajando en la organización de los emigrados cubanos residentes en New York y en que comienza su desempeño como cónsul de Uruguay en dicha ciudad estadounidense.

Durante estos veinticinco años el derrotero biográfico del joven Martí transitó por distintas geografías las cuales constituyen el espacio en el que se asentó su praxis. Los viajes, muchos de ellos realizados por propia voluntad y muchos, resultado de voluntades ajenas, reflejan el devenir de su continuo quehacer independentista, de su negativa —constante y coherente— a conciliar con el régimen colonial que, aunque caduco en el resto de nuestra América, mantenía sobre Cuba la estructura de dominación edificada durante casi quinientos años.

Una primera mirada a las misivas redactadas en este periodo nos permiten reconocer la esfera íntima de su autor, sus expectativas, temores y preocupaciones así como —y esta es la fracción en que nos centraremos— distintos aspectos de las labores y esfuerzos asociados a la preparación y concreción de la gesta revolucionaria³.

En este sentido, durante casi dos décadas y media es posible distinguir la necesaria metamorfosis martiana, proceso en el que se convirtió de un colaborador, un adherente a la causa independentista, a su principal artífice y organizador. Desde la clandestinidad y operando en distintos lugares, quienes abrogaban y apoyaban la independencia de la Isla, tejieron, no obstante los avances y retrocesos del movimiento, la urdimbre libertadora. Así, creemos que el valor de nuestra fuente radica, entre otros puntos, en que posibilita registrar las conexiones entre aquellos actores que desempeñaron algún papel en el citado proceso.

El estudio de las cartas nos permite observar la “trastienda” de lo operado y consagrado en la superficie. No obstante el propósito inmediato de sus cartas, estas “(...) apuntan siempre a uno más lejano y decisivo (...) Muchas de sus cartas revelan ese secreto acontecimiento de los hombres a quienes es preciso cuidarles el recelo con que obstaculizarían la obra de la revolución” (Hernández Torres, 2009: 4).

Asimismo, pone de relieve la existencia de una temporalidad en la escritura, que excede la mera cronología; nos percatamos entonces de la existencia de “ritmos” en la redacción epistolar, ritmos demarcados cuantitativa y cualitativamente, es decir: años específicos en los que el número de epístolas se incrementa notablemente; destinatarios habituales a quienes Martí escribe con frecuencia así como nombres que se mencionan esporádicamente o que reciben una sola esquila.

De este modo, los años de 1877, 1880, 1886 y 1887 resaltan por la cantidad de correspondencia enviada: 24, 23, 34 y 52 cartas respectivamente. Para nuestro análisis establecemos una periodización que distingue entonces dos bloques. El primero se extiende entre 1868-1880 e incluye así los años de 1877 y 1880; el segundo tramo transcurre entre 1880-1889/1890, conteniendo los años 1886/7.

³ Coincidiendo con Bergese, consideramos que el género epistolar en Martí articula y condensa las múltiples preocupaciones martianas así como sus propuestas transformativas; propuestas y preocupaciones manifestadas por medio de una retórica persuasiva y diversas estrategias argumentativas.

Esuelas martianas: Realistas y trascendentalistas⁴

Las fechas que delimitan el primer recorte coinciden con el comienzo de la Guerra Grande (1868) y el fin de la Guerra Chiquita y arribo de Martí a Estados Unidos, país en el que se establecerá definitivamente (1880). Durante doce años el joven cubano tuvo la oportunidad de salir de la Isla deportado a España y posteriormente, vivir en México y Guatemala, visitar Francia, Inglaterra y otros destinos de la región Caribe.

Paralelamente, en Cuba se libraba no solo la Guerra de los Diez Años sino también la Guerra Chiquita —1879-1880— antecedentes inmediatos del conflicto armado que, iniciado en 1895 con el propósito de consagrar la libertad isleña, finalizara en 1898 con una independencia formal, que encubrió la instauración de una neocolonia y el inicio de un nuevo proceso de dominación sobre nuestro continente: el imperialismo *yankee*.

Los diez años a través de los cuales se extendió la guerra liderada por el abogado Carlos Manuel de Céspedes y López del Castillo coinciden con los primeros pasos de Martí como periodista y con las marcas que en el joven pro-independentista dejarían los grilletes del presidio como castigo por sus planteos de total ruptura con la metrópoli.

Mientras los grandes terratenientes se sumaban a Céspedes y se sucedían los levantamientos —iniciados en el poblado de Yara, al Oriente de la Isla— Martí experimentaba el “Dolor infinito (...)”⁵ de la prisión, los trabajos forzados y la posterior expulsión de Cuba. Su llegada a España en 1871, las publicaciones de artículos de su autoría, los estudios de grado, sus viajes a París y Liverpool; el arribo — en 1875— a México, donde colaboró con *El Socialista*, órgano del Gran Círculo Obrero de aquel país y su partida de allí como resultado de las críticas al gobierno de Porfirio Díaz; sus viajes por Centroamérica y la estadía en Guatemala se sucedieron a la par de una revolución que no obstante sus objetivos de una Cuba libre no había logrado superar el nivel de empresa individual impuesto por cada jefe; una guerra en la que la existencia de múltiples comandancias militares obstaculizó la posibilidad de una dirigencia unificada.

El cierre de la contienda se produjo con el pacto firmado en febrero de 1878⁶, año en que Martí retornaba a tierra natal: “(...) media isla de Cuba estaba devastada. En Camagüey, por ejemplo, quedaron sólo dos ingenios de azúcar, dos potreros y unas doscientas reses (...) La clase social que inició y encabezó la revolución quedó liquidada (...)” (Bosch, 2007: 498).

No obstante, para generales como Calixto García y Antonio Maceo, el acuerdo no era más que una tregua. La lucha por la independencia insular debía continuar: desde Nueva York, García se convirtió en el líder de quienes deseaban retomar la guerra, la cual se inició nuevamente el 24 de agosto de 1879. Un vez más aparecen los nombres de Máximo Gómez, Alberto Maceo, Guillermón Moncada, Quintín Banderas como figuras militares y, participando en labores conspirativas junto a otros cubanos que responden al llamamiento del Comité Revolucionario Cubano —radicado en Nueva York— se instala el hacer martiano.

Desde Cuba y, luego de ser nuevamente deportado a España, desde Estados Unidos, Martí participa de las actividades insurreccionales en las provincias orientales y occidentales, así como de la constitución del Club Central Revolucionario Cubano, con sede en La Habana, Comité del que resultó

⁴ Fina Garcia Marruz en Hernández Torres, *Op. Cit.*

⁵ “Dolor infinito debía ser el único nombre de estas páginas”. Así inicia el autor su texto *El presidio político en Cuba*, publicado en Madrid en 1871.

⁶ Este día el presidente de la Republica en Armas, Vicente García, junto con el Comité del Centro —autoridad bajo la cual se encontraban las fuerzas revolucionarias de Camagüey— y todos los generales, excepto Antonio Maceo, aceptaron la Paz del Zanjón. Este pacto establecía capitulación incondicional de las fuerzas cubanas ante el Ejército español y el reconocimiento del gobierno monárquico como la máxima autoridad de la Isla.

elegido vicepresidente. Una vez asentado en Estados Unidos, ocupará también, la vicepresidencia del Comité Revolucionario Cubano de Nueva York y, de manera interina —mientras C. García desembarcaba en Cuba— se hará cargo de la presidencia.

En este marco encontramos que en 1877 y en 1880 se produce los primeros incrementos notorios de misivas. Recordemos que durante el 77, cuando Martí tenía 24 años, los viajes fueron un aspecto importante en su vida y ello se reflejó en las cartas: siete fueron emitidas desde distintos lugares de México (Veracruz, Progreso, México) dos desde Cuba y catorce desde Guatemala, país en el que permaneció entre los meses de abril y diciembre de dicho año.

Los destinatarios son de diversa naturaleza, así como las temáticas de los textos: sus amigos, el médico Nicolás Domínguez Cowan y el abogado y periodista mexicano Nicolás Azcárate y personalidades político-militares como el Gral. Máximo Gómez, el General Justo Rufino Barrios⁷ y Joaquín Macal, Ministro de Relaciones Exteriores guatemalteco. En dialogo con este último, Martí sostuvo una de sus más reconocidas sentencias: “(...) *el deber de un hombre en estos días, es ser hombre de su tiempo. No aplicar teorías ajenas, sino descubrir las propias* (...) Llego a Guatemala y la encuentro robusta y próspera (...) Vengo a ahogar mi dolor por no estar luchando en los campos de mi patria (...) y en las preparaciones para un combate vigoroso”⁸ (Martí, 1993: 75).

No obstante, como se observará en reiteradas oportunidades, la mayoría de la correspondencia (quince de las veinticuatro cartas) fue enviadas a un receptor obligado, de singular importancia para el intelectual cubano: Manuel Mercado⁹.

El abogado mexicano fue su íntimo amigo y a él le escribió permanentemente compartiendo en sus escritos cuestiones de la vida cotidiana, relacionadas con la el trabajo, la literatura, los amigos, la familia. Así, en unas líneas enviadas desde Veracruz el 1 de enero de 1887, sostuvo:

Parece que Guatemala me tiende los brazos (...) Voy lleno de Carmen, que es ir lleno de fuerza; de las cariñosas cartas de Macedo (...) espero bienes; las que me ha dado aquí Uriarte son tales que me abrirán fácil camino (...) Me asegura, me promete Uriarte que tendré desde el primer momento en Guatemala la situación holgada que procuro. Las cátedras son fáciles y las privadas abundan. Las revalida es sencilla y la haré en una semana. (Martí, 1993: 61-62).

Pero Mercado conjuga en sí un destinatario en el que confluyeron no solo las líneas más intimistas sino también las de neta interpelación, las que expresaron aquella omnipresente preocupación martiana por la libertad de su patria, por el presente y porvenir nacional-continental. Así lo mencionó en una epístola enviada desde Nueva York en 1880, año en que desde el País del Norte redactara veintitrés cartas:

Aquí estoy ahora, empujando por los sucesos, dirigiendo en esta afligida emigración nuestro nuevo movimiento revolucionario (...) Carmen y mi hijo están a mi lado. Carmen no comparte,

⁷ Nacido el 19 de julio de 1835, Barrios fue un militar y político guatemalteco; entre 1873-1885 se convirtió en presidente de la República.

⁸ Las itálicas son nuestras.

⁹ Manuel Antonio Mercado y de la Paz nació en La Piedad de Cabadas —Michoacán, México— el 28 de enero de 1838 y murió en Ciudad México, el 9 de junio de 1909. En su ciudad natal ocupó el cargo de Oficial Mayor de la Secretaría de Gobierno del Estado y posteriormente fue elegido diputado del Congreso de la Unión en representación del Estado de Michoacán. En 1882 fue nombrado por el presidente de la república, Manuel González Flores, como Subsecretario de Gobernación, cargo que mantuvo durante varios años; asimismo fue vicepresidente de la Academia Mexicana de Jurisprudencia, secretario del Colegio Nacional de Abogados y secretario del Gobierno del Distrito Federal.

con estos juicios del presente que no siempre alcanzan a lo futuro, mi devoción a mis tareas de hoy¹⁰ (Martí, 1993: 182).

Junto a las misivas enviadas a Manuel, durante este año la mayoría resultaron remitidas —entre marzo y mayo— a funcionarios de los clubes y comités revolucionarios: el presidente del Club n.º 56, el del Club n.º 30, el tesorero del Comité Revolucionario Cubano de Nueva York. En ellas, el autor demandaba el urgente accionar de estos órganos encargados de brindar a la causa la ayuda necesaria: “Distinguido compatriota: Pasa por esa ciudad el Mor. general Carlos Roloff al que se servirá usted facilitarle todos los recursos de que pudiera disponer (...) para que a la mayor brevedad pueda ejecutar su embarque para Cuba, quien en combinación con el Brg. Gral. R. L. Bonachea (...)”¹¹ (Martí, 1993: 169).

Asimismo de forma sintética y concreta, expresó las dificultades de la lucha, la dinámica de los acontecimientos, los distintos escenarios en los que se desplegó el conflicto y la obligación ética de prestar colaboración a quienes lo llevaban adelante:

La guerra crece y se desenvuelve y necesita la presencia [...] de sus antiguos directores. Se pierden muchas vidas en un mes de guerra y es necesario ahorrar meses. Los que están muriendo por nosotros, tienen derecho al incesante auxilio por quienes mueren. El General Carlos Roloff y el Coronel José María Aguirre salen hoy de Nueva York para Jamaica. Van a embarcarse a esa isla para Cuba cumpliendo órdenes del General Calixto García (...) ¹² (Martí, 1993: 172).

Nos informamos de este modo, respecto a las operaciones organizadas por militares como Calixto García, Emilio Nuñez, Ramón L. Bonache y a los vínculos que Martí entablo con ellos a través del contacto directo y a su rol en el entramado del conflicto:

Con júbilo le escribo, por lo que V. vale— y con vergüenza, porque intereses de la Patria y deberes míos, me obligan amando la espada, a estar en tierras frías haciendo espada de la pluma (...) Largas cosas tengo que decirle (...) que rogarle que me comunique cuantos obstáculos encuentre y cuantos medios vea de removerlos (...) ¹³ (Martí, 1993: 175).

En este sentido, en mayo del mismo año, nuestro autor se carteo con dos importantes figuras político-intelectuales: quién fuera presidente de la República de Cuba en Armas entre 1873-1875, Salvador Cisneros Betancourt¹⁴ y el principal artífice del Grito de Lares¹⁵, el puertorriqueño Ramón E. Betances Alacán, radicado en París. A este último, le escribió:

Reunir a los q. nos aman, cualq. q. sea la tierra donde residan, y rogarles q. nos ayuden, debía ser mi primer acto. Aprovechar las buenas voluntades pa. la organización rápida y compacta del ejército de auxiliares q. debe auxiliar al ejército de batalladores (...) ¿querría V. contribuir con

¹⁰ Las itálicas son nuestras.

¹¹ Comunicación n.º 578 del Comité Revolucionario Cubano, presidido interinamente por Martí. Fechada el 28 de marzo y dirigida al Presidente del Club Revolucionario n.º 56.

¹² Comunicación n.º 583, fechada el 13 de abril de 1880 y dirigida al Presidente del Club n.º 56.

¹³ Carta dirigida al Coronel Ramón L. Bonachea, fechada el 26 de abril de 1880.

¹⁴ Betancourt junto con el escritor, poeta y abogado Juan Arnao —quien había participado en la Guerra Grande— y Cirilo Villaverde, abogado y literato se propusieron organizar un centro revolucionario para lograr el traslado a Cuba de Antonio Maceo, Gómez, Crombet y otros jefes.

¹⁵ Alzamiento armado que tuvo lugar en Puerto Rico en septiembre de 1868, un mes antes que el Grito de Yara en Cuba, con el objetivo de lograr la independencia.

su ayuda valiosa a organizar en París un grupo vigoroso y activo de auxiliares de n. seria y creciente Revolución? (Martí, 1993: 195-196).

Esta es la primera carta que envía a uno de los miembros de la denominada Liga Antillana. Vale mencionar que la originalidad de las ideas martianas no opaca la afinidad de criterios con el pensamiento de los citados intelectuales; estos tuvieron una actuación destacada como pedagogos, juristas y políticos congregados y consagrados en torno a la reflexión del papel de las Antillas en el “equilibrio” continental y mundial. Personalidades “(...) no trataron simplemente de comprender el mundo, sino de transformarlo.” (Arpini, 2004: 330).

¿Un cubano más en New York?

No obstante los esfuerzos destinados al triunfo del enfrentamiento contra las tropas realistas, en poco tiempo, Maceo, Banderas y Moncada se rindieron ante los españoles, siendo enviados a diversos presidios en África; en septiembre de 1880 lo hizo C. García quién quince años después volvería al combate, participando en la Guerra Necesaria.

Así se inicia el segundo de los recortes temporales, que hemos delimitado entre 1880 y 1889/1890. Estas últimas fechas extremas corresponden al fin de la Guerra Chiquita, —señalado por Martí en su epistolario— y los años en que se realizó Primera Conferencia Internacional de Washington.¹⁶

Nuestra misma honra y nuestra causa misma, exigen que abandonemos el campo de la lucha armada (...) campo de batalla, al que no tenemos hoy la voluntad ni la posibilidad de enviar recursos (...) Duro es decirlo y toda la hiel del alma se me sube a los labios al decirlo, pero si es necesario (...) deponga V. las armas (Martí, 1993: 202-203).

Durante esta década, mientras trabajó como periodista, escritor, editor y docente en distintas instituciones, Martí aprovechó tales recursos para acentuar la labor proselitista pero también la organizacional. Como mencionamos, ejerció por unos meses la presidencia del Comité Revolucionario Cubano neoyorkino y con posterioridad se encargó de vincularse con distintos centros de emigrados a la par que mantenía sus contactos con los generales A. Maceo, M. Gómez y F. Crombert, quien ofició de mediador entre Martí y los dos primeros —llevando las misivas— y entre Martí y los cubanos radicados en Honduras.

Las relaciones entre diversas regiones de nuestra América constituyeron un tópico de nodal importancia en el pensamiento y hacer martianos. Junto con la dimensión local-nacional, la continental resultó un aspecto constitutivo de su praxis. De este modo, su concepción, su proyecto de una América unida a partir de razones no solo geográficas, sino sobre todo histórico-sociales se evidenció también en el papel que desempeñó como cónsul de Argentina, Paraguay y Uruguay, cargos a los que renunciara en 1891.

En este marco, durante los años 1886, 1887 Martí redactó en total ochenta y seis epístolas: treinta y cuatro y cincuenta y dos respectivamente. En ambos años, una vez más, la mayoría de los textos —veintiséis— tuvieron como receptor a su amigo mexicano.

¹⁶ La misma tuvo lugar entre el 2 de octubre de 1889 y el 19 de abril de 1890. Dieciocho Estados americanos participaron de esta Conferencia, en la que se acordó establecer una Unión Internacional de Repúblicas Americanas, con sede en Washington, D.C., “por medio de la cual se pueda obtener la pronta y exacta publicación, a costa y en provecho común, de datos comerciales importantes” http://www.oas.org/es/acerca/nuestra_historia.asp.

Es posible distinguir también, como destinatarios a intelectuales y políticos del renombre de Enrique J. Varona y Domingo F. Sarmiento; a su amigo de la infancia, Fermín Valdez Domínguez¹⁷; al escritor y fundador de diversas publicaciones periódicas Néstor Ponce de León; al masón José Dolores Poyo y Estenoz¹⁸ y, entre otros, al matancero Juan Arnao Alfonso, eje del encuentro de Yumurí¹⁹ —1850— participe activo de la Guerra Grande y presidente —1883-1885— del Comité Revolucionario de Nueva York. A él, en una carta fechada el 5 de diciembre, Martí le anuncia cinco objetivos que urgen cumplir para poder concretar la ruptura con la metrópoli:

Acreditar en el país, disipando temores (...) la vía revolucionaria.
 Proceder sin demora a organizar con la unión de los jefes afuera (...) la parte militar de la revolución.
 Unir en espíritu democrático, y en relaciones de igualdad, todas las emigraciones.
 Impedir que las simpatías revolucionarias en Cuba se tuerzan y esclavicen por ningún interés de grupo, para la preponderancia de una clase social o la autoridad desmedida de una agrupación militar o civil (...)
 Impedir que con la propaganda de las ideas anexionistas se debilite la fuerza que vaya adquiriendo la solución revolucionaria. (Martí, 1993: 432-433).

Creemos que la cita precedente sintetiza las líneas directrices que orientaron el quehacer de nuestro autor. Martí era consciente de que el aspecto militar era solo una parte de la revolución, de una transformación genuina, duradera e integral; entendía que la lucha estaba expuesta a peligros y reveses de diversa índole, entre ellos, las ambiciones personales o facciosas y una vez más, que “la” solución no era otra que la conquista de una independencia que finalizara con la opresión del yugo español y que por lo tanto otras propuestas, como la anexionista, estaban descartadas.

Palabras finales

Un sinnúmero de aspectos permanecen inconclusos en este primer abordaje de una fuente de singulares características: el epistolario producido por José J. Martí. Su estudio nos exige el análisis de sus cualidades en tanto género literario, la reconstrucción del contexto de producción así como, en este caso, un recorte fontanal que posibilite realizar un estudio cuanti-cualitativo.

El mismo nos permite inferir la existencia de destinatarios jerarquizados, no solo por la cantidad de epístolas que reciben por parte de nuestro autor, sino por las temáticas en ellas tratadas y por su rol en el proceso independentista cubano.

A medida que se despliegan las esquelas martianas, emergen a la superficie un sinnúmero de actores que formaron parte de un complejo hacer guiado hacia un fin único. Asimismo, si bien nos hemos centrado en los destinatarios y escritos de carácter político, muchos de ellos no revisten únicamente tal cualidad. Incluso en estos, su lectura nos permite conocer la esfera subjetiva del autor: sus

¹⁷ Recordemos que Valdez Domínguez había financiado la publicación —18 de enero de 1869— del único número de “El diablo cojuelo”, periódico de expresa tendencia separatista cuya edición les costara la libertad a los jóvenes cubanos.

¹⁸ Fundador de La Asociación Patriótica de Cayo Hueso —la primera asociación que convocó a los independentistas cubanos en el Cayo— y creador, junto con un grupo de emigrados, del Club San Carlos, el 11 de noviembre de 1871. Creó también, en el “Peñón”, como le llamaban los cubanos de entonces a Cayo Hueso, la logia “Dr. Félix Varela n.º 64” donde se agrupan los masones cubanos. Ocupó los cargos de Secretario, Primer Vigilante y Venerable Maestro.

¹⁹ Este hecho tenía como objetivo apoyar el desembarco por la costa norte de Matanzas de la expedición de Narciso López a fin de realizar un asalto a la casa del gobernador. En un encuentro desigual, se enfrentaron tropas españolas con algunos pocos hombres cubanos.

preceptos éticos, sus padecimientos, angustias y temores; su desilusión y sus enojos; sus carencias materiales, sus enfermedades y la constante evocación de aquellos afectos necesarios pero lejanos: sus padres, hermanas, su esposa, su hijo.

Conocemos así un Martí netamente humano, que se distancia de aquellos panteones contruidos para figuras heroicas, despojadas de humanidad, de deseos, de apasionamientos; grandes hombres que son presentados y legitimados como actores únicos y privilegiados de los procesos y hechos históricos, invisibilizando luchas que fueron colectivas.

Nos encontramos entonces con un Martí que, si bien se ubica una posición preponderante en tanto imprime organización a la lucha, no es un Martí en solitario, en singular. Se halla inmerso en una red de actores, de sujetos que fueron determinantes en su biografía, porque participaron activamente en los conflictos armados, porque colaboraron en los comités y clubes o porque resultaron individuos que, por ejemplo, asistieron a nuestro escritor desde lo económico, lo laboral, etc.

Por ello nos animamos a pensar este estudio tomando una metáfora que eligen y con la que se identifican las comunidades zapatistas: la imagen del *huipil*, esa prenda en la que se entrelazan y combinan hilos de múltiples colores; metáfora que implica una manera de representar la lucha, una lucha que solo puede existir por la cantidad de hilos de la trama que no expresan su individualidad sino a través del tejido.

Bibliografía

- Arpini, A. (2005). *Ética social en Pensamiento crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales*, Chile, Universidad Católica Silva Henríquez.
- Bergese, C. (2010). "Las estrategias de la escritura en José Martí. Una lectura a partir de algunas cartas". Disponible en: <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/centenariojoselezamalima/files/2010/02/carolina-bergese.pdf>.
- Bouvet, N. E. (2006). *La escritura epistolar*, Buenos Aires, Eudeba.
- Hintze, G. y Zandanel, M. A. (2012) "Algunas nociones sobre el género epistolar a propósito de las cartas de Francisco Romero", en: *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, vol. 29, nº 2, pp. 13-33.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1990). *Kafka: por una literatura menor*, México, Era.
- Hernández Torres, D. (2009). "El epistolario de José Martí. Las cartas a María Mantilla", en: *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Disponible en: www.eumed.net/rev/cccss/04/dht.htm.
- Martí, J. (1953). *El presidio político en Cuba*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1993). *José Martí. Epistolario*, T. I, La Habana, Centro de Estudios Martianos.
- Martínez Estrada, E. (1966)- *Martí: el héroe y su acción revolucionaria*, México, Siglo XXI.
- Organización de los Estados Americanos. Nuestra historia. Disponible en: http://www.oas.org/es/acerca/nuestra_historia.asp.

El estudio de caso para interpelar el campo de los derechos humanos

Sonia Winer

IEALC - Universidad de Buenos Aires - CONICET

soniawiner@hotmail.com

Introducción

La siguiente ponencia se propone dar cuenta de cómo la selección del estudio de casos ubicados en diversos países/escenarios en América Latina, elaborado a partir la capacidad de problematización con perspectiva de los derechos humanos, interpela la metodología fundada en el cartesianismo y abona a la construcción de un conocimiento de carácter holístico —basado en fuentes documentales y en trabajo de campo—, potenciando interrogantes y apertura de líneas de investigación indispensables para la ciencia en la actualidad.

Cuando los objetivos de investigación se inscriben en el marco de un problema complejo

Consideramos que uno de los interrogantes centrales que atraviesa el campo de los derechos humanos en el siglo XXI se vincula con la capacidad y con las proyecciones de futuro que afronta el planeta y, por ende, toda la humanidad.

Fenómeno que se relaciona a su vez con la metamorfosis del sistema-mundo en curso y con el impacto de la crisis medioambiental, al tiempo que con los actores y las dinámicas que intervienen en torno de la gestión de los recursos estratégicos de las personas y de los pueblos, es decir, aquellos indispensables para el desarrollo integral de la vida de éstos, los cuales precisan ser abordados desde una perspectiva de derechos integral que propicie diversas miradas interdisciplinarias sobre lo social a través de una metodología que des-cosifique los sujetos de la investigación, revalorice el trabajo de campo y el acceso a fuentes documentales, así como una construcción de sentido apuntalada por el principio de progresividad (ampliación de derechos) y de paz.

En esta línea de pensamiento, destacamos la importancia de identificar, observar y conocer las corporaciones transnacionales y las agencias securitarias, así como las tensiones generadas a partir de su actuación expoliativa, las prácticas de resistencia y las propuestas locales —en clave comparada e interaccional— que se activan y que se desarrollan en torno de dichos procesos tomando de manera inicial (aunque no exclusiva) dos casos ubicados en diversos países-escenarios: la Argentina y Paraguay.

El problematizar actores y modalidades a partir de dicha selección posibilita demarcar tendencias que se consideran antagónicas desde la perspectiva de derechos humanos, las cuales interpelan la afectación de derechos esenciales y el papel estatal en lo que refiere a la disputa por la explotación o resguardo de nuestras riquezas (involucrando a los bienes naturales como el agua, la tierra o la

biodiversidad, pero a su vez a las cosmovisiones y saberes vinculados al plano de la subjetividad y de lo socio-cultural), habilitando nuevas indagaciones sobre quienes postulan una utilización —y hasta una doctrina político-jurídica— alternativa respecto de éstas.

Así, por ejemplo, la definición de recursos estratégicos nos sugiere retomar el debate iniciado entre “neo-extractivistas” versus “neo-pachamamistas” (Boron, 2012) y visibilizar la complejidad y existencia de ciertas áreas de vacancia recientemente identificadas o resignificadas en las ciencias sociales —como, por ejemplo, el área de estudios medioambientales o los estudios sobre la no-violencia activa y la paz—, precisando además incorporar y poner en diálogo de manera interdisciplinaria técnicas específicas procedentes de la antropología, del derecho, de la sociología y de la ciencia política con el fin de construir diagnósticos más precisos que abonen los instrumentos existentes para la protección y la utilización sustentable sobre los mismos.

En esta sintonía, el objetivo general del proyecto en el que trabajamos actualmente en el marco de la Universidad de Buenos Aires consiste en identificar qué actores y agencias intervienen sobre la gestión de los denominados recursos estratégicos en América Latina, qué dinámicas, prácticas y tendencias se observan en dichos procesos, e indagar qué instrumentos aporta la perspectiva “integral” ya señalada de los derechos humanos para la protección y preservación de las riquezas en la región, el cual surge a partir de los siguientes interrogantes:

¿Cuál es el rol de las corporaciones transnacionales y de las agencias securitarias extranjeras en la vulneración de los derechos en Latinoamérica y qué prácticas de resistencias y de organización se activan frente a éstas entre las organizaciones de “base”? ¿Qué papel juegan las agencias estatales y organizaciones no gubernamentales en dichos procesos? ¿Qué condicionamientos externos inciden sobre los Estados nacionales y de qué manera interpelan el campo de los estudios sobre derechos humanos y las perspectivas referenciadas en la no-violencia activa? ¿Qué se considera o qué contiene la noción de recursos estratégicos de los pueblos y cómo se los define y contempla en materia político-jurídica (pactos, tratados, convenios y otras normativas)? ¿Cuáles son los efectos de las innovaciones tecnológicas que se aplican a dispositivos de control poblacional antipopulares vinculados al modelo extractivista y qué derechos específicos vulneran? ¿Qué experiencias de resistencia, de organización y de gestión alternativa de recursos (por ejemplo, bienes naturales como el agua o la tierra) se registran en países como Argentina y Paraguay y quiénes intervienen en ellos? ¿Qué desafíos plantea la defensa de los recursos estratégicos en los procesos de integración regional en construcción como la UNASUR, el MERCOSUR y la CELAC?

Asimismo, postulamos como nuestros objetivos específicos:

- Analizar el rol de corporaciones transnacionales en la violación de los derechos ambientales e identificar el papel que juegan las organizaciones no gubernamentales en dichos procesos.
- Investigar el uso y los efectos de las innovaciones tecnológicas (hardware, software y liveware) inscriptas en los lineamientos securitarios de Estados Unidos y la intervención de agencias extranjeras en la región.
- Indagar experiencias de organización en diversos escenarios (por ejemplo, en la Argentina y en Paraguay) en torno de la gestión de los recursos estratégicos y dar cuenta, a través de una selección de “casos”, de la diversidad de prácticas, actores y dinámicas intervinientes.
- Relevar y comparar diferentes tomas de posición estatal frente a estas problemáticas como resultado de la disputa político-burocrática inter-agencial, y de condicionamientos externos que operan en dichos “casos”.
- Evaluar el impacto y las tensiones que plantea como eje dinámico la defensa y la protección de los recursos estratégicos en proyectos de integración regional en construcción como la UNASUR, el MERCOSUR y la CELAC.

Sin una selección adecuada de casos, pero realizada ésta desde una perspectiva que pretenda integrar diversas variables que interactúan entre sí y que representan tendencias opuestas la investigación devendría en un bajo índice de factibilidad.

Por otra parte, el trazar objetivos atravesados por la perspectiva de derechos humanos implica el deber moral de poner la mirada sobre aquellos países/escenarios y aquellos sujetos poco visibilizados e históricamente relegados por la literatura académica.

Notas sobre la coherencia entre metodología y sentidos de la investigación

Atendiendo a los impactos más generales, referidos a la consolidación del campo de investigación sobre los estudios de paz y sobre recursos estratégicos con perspectiva de derechos humanos, se debe proyectar un abordaje y una producción de conocimiento centrada en el trabajo de campo colectivo en contacto con las organizaciones populares y en el análisis de documentos y bibliografía con acento especial en la producción local y latinoamericana, tarea con los sistemas de evaluación científica vigente no suelen contemplar debido a la hegemonía de criterios internacionalizados por actores transnacionales desde la década del noventa hasta la actualidad.

En el mismo sentido, se sugiere prever la participación de los investigadores involucrados en eventos de intercambio y de formación no sólo con áreas estatales (como Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, Ministerio de Defensa; Secretaría de Medioambiente y Ministerio de Educación), sino también y muy especialmente con movimientos populares y con organizaciones de derechos humanos que prioricen el trabajo territorial “de base” (como la Fundación Servicio Paz y Justicia, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, etc.), que posean inquietudes por los temas vinculados al proyecto o bien precisen insumos específicos para el análisis de problemáticas que contemplen cuestiones referidas a protección de sus derechos y al desarrollo del activismo no-violento para la construcción de fuerza al interior de las clases subalternas.

La relevancia de este tipo de intercambios consiste en construir herramientas que faciliten la incidencia política, proponer instrumentos que faciliten la participación de los sujetos involucrados en la gestión de las políticas públicas y en el conjunto de los procesos de elaboración de las mismas, pero siempre a partir de la construcción de éstas basadas en la experiencia y en la coherencia y articulación con los intereses populares en materia de defensa y ampliación de derechos.

Para lo se pueden, en función de los objetivos planteados, proponemos actividades como:

- i. Rastreo y obtención de fuentes bibliográficas. Fichado de las obras más relevantes para la investigación; refinamiento de los conceptos y variables fundamentales para este trabajo (recursos estratégicos, interculturalidad, derechos humanos, etc.).
- ii. Diseño de muestra y selección de documentos —en especial de documentación oficial de Argentina, Paraguay y de UNASUR en Ecuador sobre medioambiente, minería, uso de transgénicos, defensa, etc.— y análisis posterior.
- iii. Realización de entrevistas en profundidad a informantes claves en Andalgala y en Buenos Aires (Argentina); Asunción y en los departamentos de Concepción y de San Pedro (Paraguay) —y en Quito (Ecuador) sobre UNASUR— y registro de prácticas.
- iv. Sistematización de las posiciones sostenidas por la Argentina, Paraguay y por países de UNASUR en torno de la cuestión medioambiental y la vulneración de derechos humanos.
- v. Comparación de medidas jurídico-políticas entre los mismos (legislación sobre minería, semillas, defensa, etc.) y procesamiento.

- vi. Sistematización de las posiciones sostenidas por presidentes y funcionarios estatales sobre recursos estratégicos dentro del Consejo de Defensa Suramericano de UNASUR y de reuniones regionales.
- vii. Elaboración de documentos parciales y mapas que señalen dónde operan corporaciones empresarias y la localización de la conflictividad social por los casos y zonas estudiadas.
- viii. etc.

Estado del arte sobre derechos humanos, recursos estratégicos y pendientes

Si bien durante las últimas décadas puede observarse un notable incremento de los estudios que, a partir de la selección de casos, buscan dar cuenta sobre las clasificaciones y los efectos de las prácticas genocidas perpetradas contra diversos pueblos (Chalk y Jonassohn, 2010; Feierstein, 2009; Shaw, 2014), sobre el origen y la trayectoria del concepto de derechos humanos a lo largo de la modernidad (Raffin, 2006; Saín, 2002), sus capacidades de exigibilidad y sus características (Abramovich, 2004), su historicidad (Gartland, 2007), su progresiva efectivización en Suramérica (Abramovich, 2009; Nikken, 2010), la relevancia de quienes asumieron su defensa en la Argentina (Jelin, 1995; Funes, 2008) y la internacionalización de sistemas de protección (Chipoco, 2004; Heyns, Padilla y Zwaak, 2006), no tenemos conocimiento de ningún equipo de profesores-investigadores que aborde hoy dicho campo temático a partir de casos comparados en diversos países/escenarios desde un enfoque centrado en la vigencia del método de la no-violencia activa (Ghandi, 1999; Pescio y Nagy, 2010) y las interacciones “multiculturales progresistas” (De Sousa Santos, 2001) que se generan entre organizaciones “de base”, o en una metodología crítica y revolucionaria (Lukacs, 1970) para el resguardo de la vida en el siglo XXI.

Por supuesto, reconocemos la existencia y la multiplicidad de trabajos dedicados al vínculo entre la memoria y la política (Bonaldi, 2006; Crenzel, 2008; Rabotnikof, 2008; Funes, 2001; Jelin, 2002) y a las disputas tanto simbólicas (Ansaldi, 2004) como materiales (Izaguirre, 2009; Bayer, Borón y Gambina, 2010) desplegados en torno de las mismas, en tanto referentes importantes del área en que se inscribe nuestro objeto de investigación (a pesar de que no remiten específicamente a las cuestiones que afrontamos y conjugamos), que es *conocer a los actores y las dinámicas intervinientes en torno de la gestión de los recursos estratégicos en América Latina* a partir de la selección de casos situados en la región.

Para lo cual, debemos tener en cuenta que hoy dicha gestión se encuentra condicionada por una profunda metamorfosis del sistema-mundo (Wallerstein, 2005), que pone en jaque las capacidades medioambientales del planeta a través del impulso de un patrón de crecimiento ilimitado (Lander, 2012). Esto se da en el marco de un imperialismo en decadencia (Chomsky, 2015) que ambiciona y necesita control sobre América Latina, debido a su vasta riqueza en insumos claves (petróleo, gas, agua potable, minerales estratégicos), biodiversidad, grandes mercados en expansión y amplios saberes poblacionales (Borón, 2012). Fenómeno que deviene en escenarios de expoliación y de lucha, trazados a partir de la ubicación geoestratégica de las riquezas y de los saberes pausibles de ser mercantilizados (Bruckman, 2011).

Por ende, la nuestra se instituye como una de las áreas más afectadas por la rupturas y continuidades de la matriz imperial, que va mutando de tecnologías orientadas a la administración del conflicto social (Izaguirre, 2003) con el fin de neutralizarlo por medio de innovaciones tecnológicas aplicadas a una concepción militarizada y cosificadora de lo humano, induciendo a los científicos sociales a revisar la tradicional relación entre economía y naturaleza (Leff, 2000; Giarracca, 2001; Svampa,

2010), así como los múltiples criterios para nominar lo bélico y para transformar autoritariamente los fundamentos securitarios (Beccaria, 1984).

Así, se abre una línea de investigación y debate sobre la definición pertinente a la hora de desagregar los denominados “recursos estratégicos”, la cual pretende caracterizar las variables que propician e imponen procesos de vulneración de derechos, identificando por ejemplo las continuidades y los cambios producidos en este sentido desde los tiempos de la llamada Doctrina de Seguridad Nacional hasta la contemporánea Doctrina de *in*Seguridad Mundial (Winer, 2011) en el marco de la consolidación de un paradigma contraterrorista estadounidense preventivo-selectivo que aspira al “control de espectro total” sobre territorios y poblaciones (Ceceña, 2005; Winer y Melfi, 2014), el cual se asienta sobre elementos pre-modernos y sobre resabios absolutistas político-jurídicos sintetizados en el Derecho Penal del Enemigo (Jakobs y Cancio Meliá, 2006; Zaffaroni, 2006; Aponte Cardona, 2006; Barrón Cruz, 2010) cuya argumentación consideramos marca una tendencia sumamente regresiva y opuesta a los principios que rigen la doctrina de derechos humanos y del derecho internacional (Winer, 2015).

Otros autores contribuyen a comprender las variables que intervienen en estos procesos, definiendo qué se considera violencia estructural, violencia directa y espirales de violencia (Curle, 1994; Bushnell, 1996; Castro y Salazar, 1998) e historizando las múltiples formas de violencias desplegadas en diversos países de Latinoamérica (Ansaldi y Giordano, 2014), aunque sin arribar a revisar el significado de las acciones o propuestas para la re-edificación de sentidos y de paz.

De igual modo, diversos académicos puntualizan una serie de intereses y asociaciones confluyentes entre representaciones o “sujetos-imágenes amenazantes” elaborados por industrias culturales y agencias securitarias (Boron, 2012; Halpern, 2012; Barbero, 2002; Sánchez, 2009) con empresas comunicacionales y con corporaciones trasnacionales en estos contextos (Svampa, 2010; Wahren, 2011; Giarraca, 2003; Palau, 2009) para caracterizar la consolidación de un modelo de “acumulación por desposesión” (Harvey, 2004) y sus efectos en diversas naciones de nuestro continente.

No falta tampoco quienes analizan las estrategias de resistencia de los movimientos sociales frente a este fenómeno (Seoane, Taddei, Algranati, 2003; Bérourd y Mouriaux, 2000), poniendo el foco en las contradicciones internas que afrontan las experiencias donde la mediación estatal aparece como represiva (Murillo, 2004), aunque sin ampliar sobre los condicionantes externos que ésta padece cuando pretende accionar desde un enfoque “garantista”.

Cabe señalar asimismo la ausencia de trabajos encarados desde una perspectiva que recupere la “ética para el cuidado de lo humano” (Boff, 1996; Álamo Santos, 2011) para desarticular matrices intolerantes y racistas, además de colonizadoras y extractivistas (Wlausic, 2012; Trindade, 1994; De Sousa Santos, 2011), es decir, que subraye los beneficios de la misma para coartar o revertir los procesos de vulneración de derechos¹ contribuyendo a su vez a proyectos de integración intercultural específicamente suramericanos en la región y de corte popular.

Antecedentes y debates realizados en el marco de nuestra cátedra de derechos humanos

En avances y reflexiones aún no publicados por nuestro equipo de profesores-investigadores de la cátedra “cultura para la paz y derechos humanos” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, venimos planteando la necesidad de recuperar y resignificar el principio de

¹ Incluyendo tanto a los denominados “derechos civiles y políticos” (derecho a la vida, a la integridad física, a la salud, etc.), a los “Económicos, Sociales y Culturales” (salud, educación, etc.) como a los “de incidencia colectiva” (derecho a un medioambiente sano, a la información, al desarrollo, etc.).

“progresividad”² con el fin de considerar la protección de los recursos vitales para el desarrollo desde una perspectiva que profundice las tensiones visibilizadas por el “relativismo cultural” (Segato, 2004), es decir, crítica de las intervenciones del “imperialismo occidental”, despojada de pretensiones universalizantes o “colonizadoras de las conciencias” (Pérez Esquivel, 2013), con el objeto de fortalecer un método basado en el “multiculturalismo progresista” (De Sousa Santos, 1999) que redimensione el papel transformador de dicha hermenéutica y de las relaciones de poder realmente existentes en el periodo actual.

Esto implica revisar, por ejemplo, la normativa político-jurídica y los mecanismos del sistema interamericano construidos bajo la influencia de una hegemonía estadounidense que hoy tiende a negar sus basamentos, mientras desmerece todos los “consensos” erigidos a lo largo de la modernidad³.

En esta línea de análisis, identificamos dos tendencias contrapuestas y en disputa en el plano regional: una vinculada a la “ofensiva extractivista” que propicia procesos de des-ciudadanización, de denegación de derechos y novedosas formas de criminalidad⁴; en contraposición con otra que, alimentada por el empoderamiento de organizaciones “de base” y por prácticas creativas asociadas al activismo no-violento (observándose en algunos países-escenarios mayor capacidad de articulación con agencias gubernamentales y en otros mayores niveles de confrontación) que propicia acciones amplificadoras de ciudadanía, reconocimiento de nuevos sujetos de derecho y legitimación social de perspectivas integradoras y de recuperación de saberes a través del diálogo inter-cultural que abonan procesos de paz (subrayando los beneficios y el potencial de este intercambio para la resolución alternativa de conflictos y para revertir procesos de opresión).

Esta última directriz, brinda los elementos sustanciales para revigorizar los estudios sobre paz en el siglo XXI e identifica a “los pueblos” como “constructores de derechos” (Pérez Esquivel, 2013) y como unidad central de análisis, asignándoles la custodia, la gestión y la corresponsabilidad sobre sus propios bienes, fortaleciendo asimismo principios institucionalizados por proyectos de integración en construcción como la UNASUR, el MERCOSUR y la CELAC (Winer, 2015).

Asimismo, venimos examinando la vigencia del instrumental y el sentido aportado por la ética de la resistencia y del “cuidado de lo humano”, mientras nos abocamos a la tarea de sistematizar los saberes adquiridos a partir de experiencias educativas —por dentro y por fuera de dispositivos institucionales— en conjunto con movimientos y organizaciones latinoamericanas, propiciando búsquedas por incorporar epistemologías y variables al *corpus* teórico-práctico de los derechos humanos y abriendo interrogantes respecto de cuál debería considerarse la perspectiva “integral” de éstos en el siglo XXI y dónde radicaría hoy su motor e impulso esencial.

En el ámbito político-filosófico, nos encontramos analizando la propuesta de edificar un nuevo “contrato” para la humanidad (Pérez Esquivel, 2015) con el fin de abrir otra línea de investigación que aborde la crisis medioambiental para contribuir, mediante la identificación de los elementos que aporta la doctrina de derechos humanos, a la protección de la soberanía ecológica y de otros bienes indispensables para la vida de nuestra región y del planeta.

² Instituido desde mediados del siglo XX y asociado al principio de “inter-dependencia” entre los derechos “Civiles y Políticos”, los “Económicos, Sociales y Culturales” y los de “incidencia colectiva”.

³ Postulando básicamente tres principios que colisionan con los supuestos básicos del derecho penal moderno: 1) anticipación del hecho, reinstalando la sospecha como fundamento en función de la “peligrosidad” del sujeto, 2) desproporción de las penas respecto de lo tutelado y presuntamente amenazado y 3) socavamiento de los derechos procesales de los imputados, en tanto los mismos son observados como “obstáculos”.

⁴Y que nos desafía a identificar y conocer qué nuevos actores interpelan los ámbitos estatales y cuáles son las formas de intervención de poderes corporativos y de agencias extranjeras tras los lineamientos “seguritarios” trazados por Washington y otras agencias imperiales aliadas a éste.

Conclusiones

A pesar de que son muchas los elementos que se deberían desarrollar, profundizar y subrayar respecto de proyectos y procesos de investigación encarados con perspectiva de derechos humanos desde abordajes metodológicos críticos y que abonen a la construcción de un pensamiento científico de carácter holístico y aplicado a la transformación progresiva de la realidad popular y nutrir procesos de paz, hay dos cuestiones que nos interesa destacar:

La primera tiene que ver con el sentido y el impulso ético y moral que delimita problemáticas a abordar, es decir, priorizando aquellas cuestiones que hacen al futuro, las posibilidades y condiciones de desarrollo de la vida de nuestros pueblos, ya señalado por diversas autoras (Segato, 2004; Izaguirre, 2009), en tanto es preciso incorporarla en los ámbitos de investigadores en formación y en los criterios de evaluación del sistema científico y universitario nacional.

El segundo se relaciona con los criterios de evaluación y de financiación, sobre los cuales pende una labor de descolonización y desnaturalización del individualismo metodológico para acreditar y propiciar de manera contundente mecanismos de construcción de conocimiento colectivo, más asociados en ciertas áreas de estudios a técnicas que revitalicen la observación empírica y el trabajo de campo para evitar, por ejemplo, diagnósticos, estudios y doctrinas que se imparten desde colegios presuntamente “especializados” ubicados en los centros de poder imperial, que son ajenas a los intereses de nuestros pueblos y que coartan las posibilidades de instituir investigaciones específicas y originales, es decir, con una visión propia, sobre nuestra realidad.

Bibliografía

- Abramovich, V. (2004). “La incidencia del derecho internacional de los derechos humanos en la formulación de políticas públicas”, en: *Política Públicas de Derechos Humanos en el Mercosur, un compromiso regional*, Montevideo, Observ. P.P. de DDHH en el Mercosur.
- Álamo Santos, M. (2011). “La idea de cuidado en Leonardo Boff”, *Revista Tales*, n.º 4, pp.243-253. Disponible en: https://revistatales.files.wordpress.com/2012/05/243_nro4nro-4.pdf.
- Ansaldi, W. (2004). *Calidoscopio latinoamericano. Imágenes históricas para un debate vigente*, Buenos Aires, Ariel.
- Ansaldi, W. y Giordano, V. (2014). *América Latina. Tiempos de Violencia*, Buenos Aires, Ariel-Historia.
- Aponte Cardona, A. (2006). *Guerra y derecho penal de enemigo. Reflexión crítica sobre el eficientismo penal de enemigo*, Bogotá, Ibáñez.
- Barbero, J. (2002). “La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana”, en: *Globalisme et Pluralisme. Colloque international*, Montreal, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Bayer, O.; Borón, A. y Gambina, J. (2010). “Fundamentos económicos del Golpe de Estado de 1976”, en: *El terrorismo de Estado en la Argentina. Apuntes sobre su historia y sus consecuencias*, Buenos Aires, Instituto Espacio para la Memoria, pp.111-216.
- Beccaria, C. (1984 [1764]). *De los delitos y las penas*, Buenos Aires, Orbis.
- Bérout, S. y Mouriaux, R. (2000). “Para una definición del concepto de movimiento social”, *OSAL*, 1, Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Bettolli, J. L. (1986). “Guerra sublimitada y terrorismo internacional”, en Gamba, V. (Comp.). *Ensayos de estrategia*, Buenos Aires, Círculo Militar.
- Boff, L. (1996). *Ecología. Grito da terra. Grito dos pobres*, San Pablo, Atica.

- Bonaldi, P. (2006). “Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria”, en: Jelin, E. y Sempol, D. (Comps.). *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Boron, A. (2012) *América Latina en la Geopolítica del Imperialismo*, Buenos Aires, Ediciones Luxemburg.
- Boron, A. y Vlahusic, A. (2009) *El lado oscuro del imperio. La violación de los derechos humanos por Estados Unidos*, Buenos Aires, Ediciones Luxemburg.
- Bruckmann, M. (2011) *Recursos naturales y la geopolítica de la integración sudamericana*, Buenos Aires: Rebelión /CreativeCommons. Disponible en: <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/Libro-Bruckmann.pdf>.
- Bushnell, D. (1996). *Colombia, una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*, Bogotá, Planeta.
- Castro, M. y Salazar M. (1998). “La respuesta a la criminalidad y a la violencia en Colombia: Acciones del estado para promover la convivencia y la seguridad en las ciudades”, en: *Violence in Latin America: Policy Implications from Studies on the Attitudes and Costs of Violence* (conferencia), Cambridge, Universidad de Harvard.
- Ceceña, A. E. (2008). “De Saberes y Emancipaciones”, en: Ceceña, A. E. (Comp.). *De los saberes de la emancipación y de la dominación*, Buenos Aires, Grupos de trabajo/CLACSO, pp.15-35.
- Ceceña, A. E. (2014) *La Dominación del Espectro Amplio sobre América*. Rebelión. Disponible en: <http://www.rebelion.org/noticias/2014/1/180149.pdf>, consultado el 22 de julio de 2014.
- Centeno Mena, R. (2007). *Guerra asimétrica, política y arte militar*, Barquisimeto, Ed. del autor.
- Curle, A. (1994). *El campo y los dilemas de los estudios por la paz*, Gernika, Centro de Investigaciones por la Paz Gernika Gogoratuz.
- Chipoco, C. (2004). “La protección Universal de los Derechos humanos, una aproximación crítica”, en: *Estudios Básicos I*, San José, Ed. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 171-225
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca más: la memoria de las desapariciones en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Funes, P. (2001). “Nunca Más. Memorias de las dictaduras en América latina”, en: Bruno Groppo, B. y Flier, P. (Comps.). *La imposibilidad del olvido. Recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay*, La Plata, Al Margen.
- Gandhi, M. (1999). *Todos los hombres son hermanos*, España, Sígueme.
- Giarracca, N. (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Grupo de Trabajo Desarrollo Rural, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Halpern, G. (2012). “ABC de un Golpe”, en: Soler, L. y Carbone, R. (Eds.). *Franquismo en Paraguay. El Golpe*, Buenos Aires, El 8vo. Loco ediciones.
- Harvey, D. (2004). *El Nuevo Imperialismo*, Madrid, Akal.
- Heyns, C.; Padilla, D. y Zwaak, L. (2006). “Comparación esquemática de los sistemas regionales de derechos humanos: una actualización”, *Revista Universitaria de Derechos Humanos SUR*, año 3, n.º 4.
- Izaguirre, I. (2003). “Algunos ejes teóricos-metodológicos en el estudio del conflicto social”, en: Seoane, J. (Comp.) *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtua.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/izagui.rtf>

- Izaguirre, I. (2009). *Lucha de clases, Guerra civil y Genocidio en la Argentina. 1976-1983. Antecedentes. Desarrollo. Complicidades*, Buenos Aires, Eudeba.
- Jakobs, G. y Cancio Meliá, M. (2006). *El Derecho Penal del Enemigo*, Madrid, Civitas Ediciones.
- Jelin, E. (1995). “La política de la memoria. El movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina”, en: AA.VV. *Juicios, Castigos y memorias. DDHH y justicia en la política argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la Memoria*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lander, E. (2012). “¿Un nuevo periodo histórico? Crisis civilizatoria, límites del planeta, desigualdad, asaltos a la democracia, estado de guerra permanente y pueblos en resistencia”, en: *Rebelión*. Disponible en: <http://rebellion.org/docs/144967.pdf>
- Melfi, L. (2013). “Hijos del Cóndor: Terrorismo de mercado y des-ciudadanización en América Latina”, en: Salazar Pérez, R. y Heinrich, M. (Coord.). *Atrapados por el miedo*, Buenos Aires, Ediciones El Aleph, pp. 217-232.
- Melfi, L. (2013). “Valorización de la Violencia y procesos de des-ciudadanización (2º parte)”, en: *X Jornadas de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Murillo, S. (2004). “El nuevo pacto social, la criminalización de los movimientos sociales y la “ideología de la seguridad”, en: *OSAL*, n.º 14, Buenos Aires, CLACSO, Conselo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Nikken, P. (2010). “La protección de los derechos humanos: haciendo efectiva la progresividad de los derechos económicos, sociales y culturales”, *Revista IIDH*, n.º 52, pp. 55-110.
- Palau, T. (2009). “El complejo e intrincado sistema de intereses económicos que opera detrás del agronegocio”, en: *Actores del Agronegocio en Paraguay*, Paraguay, Asunción, BASE investigaciones sociales, pp. 77-84.
- Pérez Esquivel, A. (2011). *Resistir en la esperanza*, Buenos Aires, Ciccus.
- Pérez Esquivel, A. (1996). *Una gota de tiempo. Crónicas entre la angustia y la esperanza*, Buenos Aires, Oplooop.
- Pérez Esquivel, A. (2007). *Cultivemos la paz*, Buenos Aires, Deriva.
- Pérez Esquivel, A. (1995). *Caminar... junto a los pueblos*, Buenos Aires, IDEAS.
- Pérez Esquivel, A. e Ikeda, D. (2013). *La Fuerza de la Esperanza*, Buenos Aires, Emecé.
- Pescio, J. y Nagy, P. (2010). *Hacia una cultura solidaria y no violenta. Método Triple de cambio*, Buenos Aires, Ediciones del País.
- Rabotnikof, N. (2008). “Memoria y política a treinta años del golpe en Argentina 1976”, en: Lida, C.; Crespo, H. y Yankelevich, P. (Comps.). *Estudios en torno al Golpe de Estado*, Buenos Aires, FCE.
- Raffin, M. (2006). “Del otro lado del espejo. La invención de los ddhh”, en: *La experiencia del horror, Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y postdictaduras del Cono Sur*, Buenos Aires, Ediciones del Puerto, pp.1-49.
- Segato, R. (2004). *Antropología y Derechos Humanos: alteridad y ética en el movimiento de los Derechos Humanos*, Brasilia, Serie Antropológica.
- Seoane, J. (2012). “Neoliberalismo y ofensiva extractivista. Actualidad de la acumulación por despojo, desafíos de Nuestra América”, *Theomai*, 26, julio-diciembre, Buenos Aires, Red Internacional de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo.
- Seoane, J.; Taddei, E. y Algranati, C. (2006). “Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina”, en: Boron, A. y Lechini, G. (Eds.). *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Sousa Santos, B. de (1999). “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”, *Doxa. Revista de Ciencias Sociales*, año X, n.º 20, pp.71-85.
- Svampa, M. (2010). *Movimientos Sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina*, Buenos Aires, One World Perspectives, Losada.
- Wahren, J. (2012). “Los derechos sociales de los pueblos indígenas en tensión: las disputas por el territorio y los recursos naturales de la Asamblea del Pueblo Guaraní de Tarija (Bolivia)”, en: Winer, Ocampo y Salazar (Comps.). *Sociología del cuerpo. Violencia, Derechos Humanos y Certidumbre*, Buenos Aires, El Aleph, pp. 205-225.
- Wallerstein, I. (2005). “Ecología y costes de producción capitalistas: no hay salida”, en: *Jornadas PEWS XXI “The Global Environment and the World System”*, Santa Cruz, California, Universidad de California.
- Winer, S. (2015), *La Doctrina de inSeguridad Mundial. Paraguay como laboratorio de Estados Unidos en la región*, Buenos Aires, Prometeo.
- Winer, S. (2015), “Paraguay, la “triple frontera” y la representación imperial de los peligros”, *Revista del Plan Fénix* de la Universidad de Buenos Aires, año 4, n.º 44, pp.114-121.
- Winer, S. (2014). “El papel de Estados Unidos en Honduras”, en: De Gori (Comp.) *Honduras 2013: golpe de estado, tensiones y tensiones en el orden político*, Buenos Aires, Sains Soleil, pp. 142-153.
- Winer, S. (2012). “La defensa de los derechos humanos en el pensamiento de Adolfo Pérez Esquivel: un pensamiento vivo”, en. Winer, Ocampo, Salazar (Comps.). *Sociología del cuerpo. Violencia, Derechos Humanos y Certidumbre*, Buenos Aires, El Aleph, pp.179-187.
- Wlausic, J. C. (2012). “Dilemas de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales”, en: Winer, Ocampo y Salazar (Comps.). *Sociología del cuerpo. Violencia, Derechos Humanos y Certidumbre*, Buenos Aires, El Aleph, pp. 227-246.
- Zaffaroni, E. R. (2006). *El Derecho Penal del enemigo*, Buenos Aires, Dykinson.

Rebeca **Canclini**
Enrique **Del Percio**
Fernando **Lizarraga**
Miguel A. **Rossi**
(Editores)

El lazo socio/político: orden y conflicto

Volumen 4

Índice

<i>Póiesis y Praxis: una reflexión sobre el pensamiento platónico</i>	206
<i>María Laura Artaza</i>	
Lo político arendtiano: la metáfora de la manufactura	212
<i>Rebeca Canclini</i>	
La unidad política y la metáfora orgánica en el Leviatán de Hobbes.....	220
<i>Diana Fuhr</i>	
Orden y estado en Agustín de Hipona.....	226
<i>Ricardo M. García</i>	
Algunos ejemplos de comunidades políticas antes y después de la irrupción de lo social	231
<i>Florencia Garrido Larreguy</i>	
Museo de la pesca artesanal en la localidad de Villa del Mar: resistencia a las políticas de exclusión del mar	237
<i>María Belén Noceti, Jimena Irisarri</i>	
Metáforas del arte de gobierno en los <i>Essays</i> de Francis Bacon	243
<i>Francisco López Corral</i>	
Buen vivir y vivir en Aristóteles y Hannah Arendt. Una mirada hacia dos pensadores de la vida en común	249
<i>Constanza Marcos</i>	
Praxis, materialismo y contradicción. Los aportes teóricos de Mao Tse-tung al marxismo	256
<i>Esteban Gabriel Sánchez</i>	
El uso de analogías en el análisis arendtiano del concepto de autoridad. Reflexiones sobre el experimento de Stanley Milgram.....	262
<i>María E. Wagon</i>	

Póiesis y Praxis: una reflexión sobre el pensamiento platónico

María Laura Artaza

Instituto Superior Juan XXIII

lauraartaza@hotmail.com

Introducción

El objetivo de este trabajo es tematizar las nociones de *póiesis* y *praxis* tal como se presentan en los mitos de Prometeo y de Cronos de Platón. En primer lugar, vamos a contextualizar ambos mitos en el pensamiento platónico y en el contexto teórico en que fueron producidos. Para ello, enmarcaremos la cuestión en las disputas sofistas de la época y presentaremos la periodización de la obra platónica. Después, rastreamos en los mencionados mitos las nociones en cuestión aclarando sus sentidos. Finalmente, mostraremos los corrimientos implícitos en el pensamiento del Platón maduro.

El mito de Prometeo

El “mito de Prometeo” se encuentra en el *Protágoras* (320c-323a), correspondiente al período de juventud de Platón. Se considera a este diálogo como el primero de los mayores en cuanto a la fecha de composición y, seguramente, anterior al primer viaje a Sicilia. El tema central de la obra se corresponde con las discusiones de la época sobre si es enseñable la *areté* y si es el sofista el más adecuado para hacerlo. Para abordar este planteo, Platón recurre a una discusión protagonizada por Protágoras y Sócrates quienes, luego de exponer cada uno su opinión sobre el tema, arriban a un curioso cambio de posturas al final del diálogo. Mientras que Protágoras sostiene que la *areté* es enseñable pero no es ciencia; Sócrates postula lo inverso, es decir, que la virtud no es ciencia pero es enseñable.

El relato de la obra se narra en primera persona, ya que es el mismo Sócrates quien recuerda la entrevista en casa de Calias. Este recuerdo le permite evocar la silueta de los sofistas y, especialmente, del mismo Protágoras haciendo un detalle minucioso de la situación y de cada uno de los integrantes de la conversación.

La imagen de Sócrates en este diálogo parece corresponder por entero al Sócrates histórico, ese que nunca culmina una conversación en una respuesta para su interlocutor, sino que persiste en todo momento en la pregunta. Refuerza la convicción de que este escrito pertenece al período de juventud de Platón la inexistencia en el diálogo de su doctrina metafísica de las ideas. En la discusión que encarnan los protagonistas se pone en cuestión la posibilidad de enseñar la excelencia política, esto remite a la existencia de una *episteme* o *techne politike*. Sobre esta discusión los presupuestos planteados por Sócrates difieren ampliamente de los planteados por Protágoras.

El esquema de la obra es claro: se puede hablar de un prólogo (309a-310a) seguido de tres actos. El primero de estos actos se divide en la conversación entre Hipócrates y Sócrates; la reunión de los sofistas en la casa de Calias y la presentación de Protágoras y su enseñanza (310b-319a). En el segundo de los actos, se identifican las objeciones de Sócrates; el discurso de Protágoras y el diálogo entre Sócrates y Protágoras (319a-334c). En el último acto, se halla el comentario poético de Simónides por Sócrates y un segundo diálogo entre Sócrates y Protágoras acerca de la unidad de la virtud (338e-347a).

Es importante recordar que Protágoras (484-586) fue uno de los sofistas más renombrados en la Grecia del período de Platón, quien adiestraba a otros para la vida pública. Fue amigo personal de Pericles y por eso se lo asocia con la democracia ateniense (Guthrie, 1988: 258). Muchas de nuestras informaciones sobre el pensamiento de este pensador proviene del propio Platón y, por eso, la valoración del pensamiento del Protágoras depende del valor histórico que le concedamos a Platón.

Es notable el respeto con el que Platón siempre trata las opiniones de Protágoras, sobre todo si tenemos en cuenta el desacuerdo profundo que existía entre ellos. Por ejemplo, en la obra que nos convoca Protágoras se mantiene siempre abierto al diálogo a pesar de las provocaciones de Sócrates. Sus contribuciones en la discusión son de un alto valor intelectual y moral, lo que muestra la estima que Platón tenía por este sofista (Guthrie, 1988: 260).

El Protágoras histórico habría sostenido la idea de que el sofista puede conducir a la ciudad (*polis*) por medio de la argumentación y no por medio de la violencia a la creencia en virtudes genuinas que posibilitaran una vida feliz para los ciudadanos (*Protágoras* 318b). Este argumento evidencia el vínculo teórico de Protágoras con las virtudes democráticas de la justicia y de respeto por todas las opiniones, por el procedimiento de la persuasión como base de la vida política y por la necesidad esta vida política. Por eso, para este pensador, la ley y el orden no están en la naturaleza humana desde el principio sino por el acuerdo que los engendra (Guthrie, 1988: 263).

El mito de Prometeo se presenta como un ejemplo de la posición de Protágoras referida a la posibilidad de enseñar la *areté*. En él, se narra la historia del tiempo en que existían los dioses pero no había razas mortales. Cuando llegó el tiempo de su nacimiento, los dioses los forjaron con una mezcla de tierra y fuego. Cuando iban a sacarlos a la luz, le ordenaron a Epimeteo y a Prometeo que les distribuyeran las capacidades a cada uno de forma conveniente. Epimeteo pidió permiso a Prometeo para ser él quien se encargara de la repartición de los dones.

Como Epimeteo no era del todo sabio, gastó todas las capacidades en los animales (*zoia*); entonces todavía le quedaban sin dotar toda la especie humana. En ese momento, se acerca Prometeo para inspeccionar la obra y ve que los hombres (*bion sophia*) se encontraban desnudos y descalzos y sin coberturas ni armas para poder protegerse de las fieras. Los hombres se encontraban en una situación de desamparo e indefensos ante las adversidades de la naturaleza, peligrando de este modo su supervivencia. Entonces, Prometeo roba a Hefesto y Atenea su sabiduría profesional junto con el fuego. Es necesario recordar que Hefesto es el dios griego del fuego, así como de los herreros, los artesanos, los escultores y los metaleros. Atenea es la diosa de la guerra, la civilización, sabiduría, estrategia y artes. Es por este robo que el hombre consiguió el saber técnico para la vida pero carecía del saber político.

De esta manera, según el relato, el hombre tuvo participación en lo divino a causa de su parentesco con la divinidad. Fue el único de los animales en creer en los dioses y hacerles altares. Después, articuló hombre la voz, los nombres y el conocimiento e inventó casas, vestidos, calzados. Los hombres, en principio, habitaban dispersos y se veían amenazados por las fieras que los acechaban. Su técnica era suficiente para la nutrición pero no para luchar contra las bestias que los destruían. Luego, comenzaron a reunirse y ponerse a salvo con la fundación de ciudades. Aunque intentaban reunirse, no les resultaba fácil y cuando lo hacían se atacaban unos a otros. Zeus temió que sucumbiera la raza

humana y envió a Hermes para que repartiera a cada hombre el sentido moral y la justicia para que hubiera orden en las ciudades. Zeus decidió que era indispensable que estos dones se les entregaran a todos los humanos por igual. Agregó que se impusiera una ley en su nombre que al incapaz de participar del honor y la justicia, lo eliminen como a una enfermedad de la ciudad.

La pregunta que se nos plantea luego de la exposición del mito es acerca de qué papel posee la donación divina en relación con el mundo de la *praxis* y la *póiesis*. Es el Dios supremo quien otorga la virtud política y quien esparce entre los hombres los dones de los que están dotados. Son estas donaciones divinas que hacen que los hombres sean lo que son, se definan y se diferencien del resto de los animales. En cuanto a las capacidades que estos dioses les otorgan se encuentran, por un lado, las técnicas (*techne*) y, por otro lado, las políticas (*praxis*). En el relato se lee:

Uno sólo que domine la medicina vale para muchos particulares, y lo mismo los otros profesionales. ¿También ahora la justicia y el sentido moral los infundiré así a los humanos, o los reparto a todos? (Platón, 1985: 524).

Al ámbito de la teoría ejemplifica la posición de Protágoras quién sostiene que la virtud se puede enseñar pero no es *episteme* (ciencia); en cambio la posición de Sócrates plantea que la virtud no puede ser enseñada pero sí la considera ciencia. Es necesario aclarar que para Protágoras el conocimiento es considerado como tal en la medida en que apunta al cálculo, en cambio para Sócrates sólo es conocimiento en tanto que intuición. Este mito es de suma importancia en la medida en que se puede reconocer el pensamiento platónico de juventud en boca de Protágoras.

Por esto, hay dos cuestiones que nos interesan y que es importante resaltar. En primer lugar, remarcar la diferencia entre las posturas de Protágoras y Sócrates en cuanto a la noción de *areté*. Mientras que Protágoras defiende la posición de que la *areté* no es ciencia pero afirma que puede enseñarse; Sócrates, por el contrario, sostiene que la *areté* es conocimiento pero que no puede ser enseñada. En segundo lugar, es necesario mencionar que cuando en el mito se habla acerca de los dones que les fueron repartidos a los hombres, se hace clara la diferencia existente entre la *areté politiké* y la *techne*.

El mito de Cronos

El “mito de Cronos” se encuentra en el *Político* (272b-275a) correspondiente al período de madurez de Platón, los críticos coinciden en ubicarlo entre *República* y *Timeo*. La obra se encuentra estrechamente ligada con el sofista, al punto que ambos diálogos pretenden ser diferentes y sucesivos momentos de una misma conversación. En consecuencia, los personajes son los mismos: Sócrates, Teodoro, Teetetos, Extranjero, y el joven Sócrates. Platón se propone realizar el planteo de la definición de tres figuras: el sofista, el político y el filósofo. En el *Sofista* hará referencia a la primera imagen, mientras que en el *Político* centrará la atención en la figura del político (creo importante aclarar que no existe ninguna obra de Platón que trate como tema específico la figura del filósofo, por lo que la trilogía estaría a la vista inconclusa).

En la obra pueden reconocerse dos temas sobre los que versa la conversación, el primero es la definición del político y, el segundo, la cuestión metodológica sobre el correcto uso de la dialéctica. La unidad temática estaría salvada por la importancia que asigna Platón a conseguir la definición buscada de un modo adecuado (Guthrie, 1992: 177), y también porque el arte del político y el arte de la dialéctica son imposibles de separar (Santa Cruz, 1988: 486).

Se pueden distinguir en el diálogo cinco grandes momentos: el primero plantea el método de la división dicotómica hasta llegar a la definición del político como pastor del rebaño (257a-268d); el segundo momento plantea el mito sobre la reversión del universo y la corrección de la definición inicial del político (268d-277a); el tercero, presenta la definición del arte de tejer como modelo del arte político (277a-283c); en el cuarto lugar se plantea la caracterización del arte de medir y la justa medida (283c-287b); por último, se presenta la división de los estamentos de la sociedad y los diferentes regímenes de gobierno, hasta llegar a la definición del político como tejedor real (287b-311c).

El mito narra la historia del tiempo en que Cronos guiaba y conducía la marcha del universo y por tanto ejercía el poder. En este tiempo, todo se comportaba idénticamente porque Dios regía la revolución circular, este tipo de comportamiento sólo conviene a los seres divinos y no a los corporales que inevitablemente están expuestos al cambio y a la mutación. Por aquel entonces, los animales, según sus razas, habían sido divididos ordenadamente para que no existan guerras ni ningún tipo de discordia. El Dios apacentaba a los hombres dirigiéndolos personalmente. En este momento, no existían regímenes políticos, los hombres no poseían mujeres ni niños, podían vivir desnudos y al aire libre ya que las estaciones eran templadas. Esta era la vida en la época de Cronos.

Luego de este tiempo, que llegó a su fin, el Dios abandonó la conducción del universo y se retiró para ser un mero espectador de lo que en él sucedía. Los dioses que estaban encargados de la protección de las distintas regiones, también las abandonaron. Ante esta nueva situación, el universo se sigue comportando del mismo modo a que cuando los dioses velaban por él, pero a medida que pasa el tiempo sus recuerdos comienzan a desaparecer. Así, como al mundo le había sido impuesto, entonces, ser amo y señor de su propio curso, a cada uno de los seres que en este universo habitaban les correspondía la misma responsabilidad. Los hombres se encontraban desprotegidos, sin la garantía del alimento y la comodidad que gozaban en el tiempo anterior; sumado a esto, la carencia del recurso de las artes. Fueron ellos en ese momento los que debieron llevar adelante el dominio y organización de su vida, sumado a esto el cuidado de sí mismos en ausencia de un pastor supra-humano.

Narrado el mito, comenzaremos a plantear las nociones de *praxis* y *póiesis* para delimitar la relevancia de las mismas dentro de la narración. Para la cultura griega, la *praxis* y la *póiesis* refieren a distintos ámbitos. Por un lado, la *praxis* involucra la capacidad humana de acción y se refiere al ámbito público-político en donde quien actúa se encuentra con otros ciudadanos en el *ágora*. Por otro lado la *póiesis* es propia del ámbito privado en donde las relaciones son las propias de la familia (*oikos*), la relación con la mujer, los hijos, los esclavos, que siempre son relaciones jerárquicas. Dentro de este ámbito privado hay un hacer que se denomina *póiesis*, los artistas y artesanos utilizan la técnica (*techne*) para la confección de sus productos; por este motivo, la *póiesis* y la *techne* son ambas propias de lo privado.

Por lo antes dicho, creemos importante destacar lo polémico del comentario que Platón pone en boca del extranjero para poner en cuestión la igualdad o diferencia de estos ámbitos al que hace referencia a lo largo del mito:

Al político, al rey, al amo de sus esclavos y aun al señor de su casa, ¿Tendremos que considerarlos una unidad, aunque les demos todos estos nombres, o bien diremos que hay tantas artes como nombres mencionados? (*Político* 259d).

Los términos griegos utilizados por Platón son de por sí elocuentes: *politikon*, *basilea*, *despoten* y *oikonomon sesomen*. Las últimas dos nociones refieren inmediatamente para los griegos al ámbito privado, ya que tanto la noción “amo de sus esclavos” (*despoten*) como la de “señor de su casa” (*oikonomon sesomen*) suponen una relación que sólo se encuentra en el ámbito doméstico. El amo tiene

una relación jerárquica con sus esclavos que, como dijimos, es una relación privada y, en la noción “señor de su casa”, está presente la raíz griega *oikos*.

Al tratar todas estas figuras de la misma manera, Platón se permite trasladar la noción de *techne* del ámbito privado al público, algo que no está supuesto en la cultura griega de la época. Así, después de distinguir entre una *techne* crítica y una directiva, se interroga:

¡Adelante, pues! De estas dos artes, ¿En cuál hemos de ubicar al hombre real? ¿Acaso en la crítica como si se tratara de un mero espectador, o más bien en el arte directiva, ya que manda como amo? (Político 260c).

Lo primero que es necesario aclarar es que cuando hablamos de arte se debe reconocer inmediatamente que esta palabra remite a la noción de *techne*. Para poder continuar con el análisis, también es necesario especificar que cuando en el diálogo se hace alusión al hombre real, Platón siempre se estará refiriendo al Rey. En cualquier caso, la pregunta por el político que es una figura que aparece solo en el cosmos en decadencia, apunta a la definición del gobernante.

Como ya hicimos notar, el desarrollo del mito de Cronos se puede dividir en dos momentos o etapas. El primer momento es aquel en el que el Dios gobierna el mundo, es él quien decide todo lo que sucede en este universo y por este motivo no se identifican problemas en el desarrollo de la vida. Los hombres se encuentran organizados y en armonía debido a la protección y amparo del Dios. El segundo momento es aquel en el que Cronos decide retirarse y que sean los hombres quienes se organicen por ellos mismos y dirijan el curso de todo lo que sucede en el mundo. En ese momento, la raza humana se encuentra desprovista de la protección divina y obligada a asegurarse la protección y seguridad por sí misma. Así, en el mito se hace una distinción entre dos ámbitos, el político y el divino. El ámbito político cobrará importancia en el momento en que Cronos deja de conducir al rebaño humano (Wolin, 2001: 43). Estos dos momentos que se encuentran distinguidos por el abandono del Dios protector, marcan también la diferencia entre el ámbito divino y el político. El primero, se identifica con ese primer momento de armonía y seguridad que desarrollamos en el párrafo anterior. El ámbito político, se identifica, con el momento en el que el Dios se retira y son los hombres quienes deben asegurarse de la vida en armonía y en relación con los demás humanos.

A lo que se apunta con este mito es mostrar la analogía del gobernante con el pastor. O sea, el político será quien pueda oficiar de pastor tal como Cronos pastoreó al rebaño humano en el primer período cósmico. Más adelante en el diálogo, se descarta esta figura debido a que el pastor es de una especie distinta a la del gobernado y pertenecen a distintos ámbitos. Se reconoce, entonces, que para poder explicar la relación entre el gobernante y el pueblo se debe recurrir a una imagen diferente. Platón busca otros símiles para poder reflejar la imagen de quien gobierna como, por ejemplo, la del tejedor pero también la descarta por presentar el mismo problema que mencionamos con anterioridad. Ambos recurso, primero con la figura del pastor y luego con la del tejedor están pensando en el ámbito de la *póiesis* como fuente para conceptualizar el ámbito político. Según Strauss (2004: 80), el desafío para los humanos consiste en administrar el orden y la justicia, reconociendo la imposibilidad de organizar un régimen perfecto.

Comentarios finales

Como vimos, Protágoras sostenía que las virtudes políticas no eran *episteme* pero al mismo tiempo afirmaba que era posible enseñarla. Por otra parte, el Platón maduro (*Político*) lo mismo que el Sócrates

del *Protágoras* opinan lo contrario, asegurando que las virtudes políticas son ciencia. En un dialogo intermedio, *República*, recurriendo a la alegoría de la caverna el autor sigue con el desarrollo de esta problemática que puede reconocerse en muchas de sus obras.

En *República* cuando el esclavo liberado sale de la caverna y llega a contemplar la idea del bien, tiene las intuiciones y al regresar a la caverna el filósofo debe convertir esas intuiciones en leyes (*techne*). No hay posibilidad o es problemático hablar de democracia cuando es uno y sólo uno el que posee el conocimiento para gobernar.

Puede reconocerse a lo largo de todo el trabajo que Protágoras diferencia la *techne* de la *areté*. Su posición se pone de manifiesto en la utilización del recurso del mito para fundamentar su postura. La donación de la *techne* se plantea en un momento distinto a la de la *areté*, impulsada por necesidades que no son iguales. Esta división de los momentos nos deja ver que para este filósofo, la *areté* y la *techne* no pueden tratarse como iguales. Esto se relaciona con su defensa de la democracia, evidenciada en la repartición por parte de Zeus de los dones del sentido moral y la justicia a todos por igual. Mientras que Platón, por otro lado, parece inclinarse a entender que lo político involucra tanto la teoría como la *techné*. Esta diferencia, permitiría que Platón entienda que hay una *techné* propia del conocimiento político y plantea la pregunta por el gobierno de expertos.

Bibliografía

- Frede, D. (2008). "Platón: Una ética de la vida buena", en: Leyva, G. (Ed.). *Filosofía de la acción*, Madrid, Síntesis, pp. 25-37.
- García Gual, C. (1990). "La Grecia antigua", en: Vallespin, F. (Ed.). *Historia de la teoría política*, Tomo uno, Madrid, Alianza.
- Guthrie, W. (1988). *Historia de la filosofía griega*, tomo III, Madrid, Gredos.
- Guthrie, W. (1992). *Historia de la filosofía griega*, tomo V, Madrid, Gredos.
- Mondolfo, R. (1959). *El pensamiento antiguo*, Buenos Aires, Losada.
- Platón (1985). "El Protágoras", en: *Diálogos*, tomo I, Madrid, Gredos, pp. 484-586.
- Platón (1988). "El Político", en: *Diálogos*, tomo V, Madrid, Gredos, pp. 482-616.
- Santa Cruz, M. I. (1988). "Introducción al Político", en: Platón *Diálogos*, tomo V, Madrid, Gredos, 484-497.
- Strauss, L. y Cropsey, J. (2004). *Historia de la filosofía política*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Wolin, S. (2001). *Política y perspectiva*, Buenos Aires, Amorrortu.

Lo político arendtiano: la metáfora de la manufactura

Rebeca Canclini

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

rebeca.canclini@uns.edu.ar

Introducción

El presente trabajo tematiza algunos aspectos relativos a la noción arendtiana de lo político, particularmente, a aquellos que se contraponen a las relaciones propias del ámbito de la construcción de objetos. En *Human Condition* [1958], Arendt distingue entre las actividades humanas del trabajo (referida a la actividad de la producción artesanal) y la acción propia del ámbito público político. Según la autora, la tradición de pensamiento sobre lo político ha entendido las relaciones específicas de este espacio según el modelo del trabajo (*work*). Nosotros explicitaremos algunos de los objetos y relaciones de la metáfora supuesta en esta concepción.

Hannah Arendt (1906-1975) ha sido una de las pensadoras más abocadas a la conceptualización del espacio público durante el siglo XX. Sus escritos están fuertemente marcados por el supuesto de que las formas específicamente modernas de socialización asfixian el espacio para la libertad de la acción política por la alta burocratización de los estados, la cooptación de las estructuras políticas con fines de expansión económica y la eventual adhesión de las masas conformistas a distintas ideologías. Consecuentemente, gran parte de su obra busca establecer cuáles son los espacios públicos aún posibles para la acción en un marco caracterizado por las tendencias totalitarias de sociedades que confunden liberación e igualación con libertad e igualdad.

Como teórica de lo político, Hannah Arendt destaca por sus indagaciones sobre el concepto mismo de espacio público político. A lo largo de sus obras, el concepto de lo político es construido por dos vías: una positiva y otra negativa. La vía positiva se centra en definir y caracterizar la noción y mostrar qué es lo político. En este sentido, lo político es concebido como un espacio plural en el que las relaciones se dan horizontalmente por la igualdad de cada miembro para participar públicamente mediante el discurso y la acción. La vía negativa de construcción del concepto de lo político, por otra parte, señala características que no son políticas. En este intento, no es raro encontrar afirmaciones que distinguen el ámbito público de otras esferas de la vida humana y, caracterizan negativamente lo político al señalar qué no es. En *Human Condition* (1958), esta conceptualización se lleva adelante mediante el análisis de las condiciones humanas: labor (*labor*), trabajo (*work*) y acción (*action*). Por eso, la vía positiva de conceptualización del ámbito político se centra en la caracterización de la acción, mientras que la vía negativa distingue esta actividad del trabajo y la labor.

En la propuesta arendtiana, se entiende al espacio público como el ámbito de los asuntos comunes caracterizado por la pluralidad, visibilidad, igualdad y distinción. Se trata de una esfera en la que la acción y el juicio son posibles y que puede alojar la libertad política y la posibilidad de establecer

relaciones entre pares sin la mediación de objetos. El espacio privado o doméstico, por otro lado, es el lugar de la necesidad y la producción pero también del amor y la piedad¹. Las actividades humanas, por su parte, tienen un ámbito que les es propio: la acción se vincula al espacio público mientras que trabajo y labor se dan en el ámbito privado o doméstico.

Estas líneas tematizarán una de las vías negativas trabajadas por Arendt: su crítica a la metáfora de la manufactura. Para ello, deberemos describir y comparar algunas características de las actividades de la acción y del trabajo presentadas principalmente en *Human Condition*. Posteriormente, explicitaremos las opiniones de la autora sobre la metáfora propiamente dicha y esbozaremos algunas líneas críticas. Por supuesto, al ser actividades diferentes, acción y trabajo son caracterizadas de manera distinta a lo largo de la obra arendtiana. Aquí, focalizaremos la atención en aquellas características de la actividad del trabajo que la propia autora considera perjudiciales si se trasladaran al ámbito de la acción.

La noción de trabajo

A lo largo del capítulo IV de *Human Condition*, Arendt presenta la actividad del trabajo como aquella que permite al ser humano manipular la naturaleza y crear un mundo cultural estable en el que la vida específicamente humana sea posible. Esta actividad permite caracterizar al ser humano como *homo faber*, constructor o artífice de objetos. Arendt afirma que:

Con la expresión *vida activa* me propongo designar tres actividades fundamentales: labor, trabajo y acción. Son fundamentales porque cada una corresponde a una de las condiciones básicas bajo las que se ha dado la vida del hombre (...) El trabajo proporciona un “artificial” mundo de cosas, claramente distinta de todas las circunstancias naturales (...) La acción, única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad (...) (Arendt, 2008a: 21).

Los criterios con los que esta actividad es caracterizada son dos. Por un lado, el trabajo es conceptualizado atendiendo al producto de esta actividad, por otro lado, Arendt se focaliza en la descripción de la propia actividad. Así, la obra realizada, *opus*, es producto del artificio humano que hace posible la experiencia de la objetividad. El objeto producido pasa a conformar un mundo de objetos que es el marco de referencia más o menos estable de la vida humana (Arendt, 2008a: 105). Dicho más directamente, el trabajo crea un mundo caracterizado por cierta durabilidad y permanencia porque el producto de esta actividad es un bien de uso y no de consumo². Si prestamos atención a la actividad del trabajo propiamente dicha, notamos que ésta no se pierde en el ciclo natural sino que tiene un comienzo definido y un fin predecible (Arendt, 2008a: 163). El productor busca crear un objeto según un modelo que servirá de guía para la actividad y, a la vez, permitirá juzgar el producto una vez

¹ En *Human Condition*, Arendt sostiene que el espacio social que surge en la modernidad se caracteriza por restringir tanto el ámbito público como el privado y, potencialmente, tiene la capacidad de destruir a ambos. Dado que el tema que nos convoca supone el análisis de las nociones de trabajo (y no la de labor) y acción y que el uso de imágenes provenientes del trabajo para conceptualizar lo político no es específicamente moderna, podemos prescindir de la profundización sobre el espacio social en el desarrollo de nuestro tema.

² En este sentido, la propia Arendt propone considerar la diferencia entre un pedazo de pan y una mesa desde el punto de vista de su durabilidad. El primero es un bien de consumo y el segundo un bien de uso que tiene la posibilidad de permanecer en el mundo creado por los seres humanos.

realizado³. Todo el proceso culmina con la idea materializada en un producto, por eso, el proceso es lineal⁴.

Atendiendo a la descripción de la actividad del trabajo, es destacable que Arendt establece vínculos expresos con la racionalidad instrumental que supone la elección de los medios adecuados para dar forma a una materia en vistas a un modelo. Así, el trabajo se realiza bajo la guía de ese modelo de acuerdo con el cual se construye el objeto. En este sentido, lo que guía al trabajo precede a la propia actividad que consiste en encontrar los medios adecuados para imprimir la forma deseada en la materia (Arendt, 2008a: 105). Se trata de una serie de pasos enteramente determinados por la categoría medio/fin por la que el fin justifica, produce y organiza los medios. Este tipo peculiar de racionalidad tiende a degradar todo a medio, en este sentido, Arendt aclara que el problema está en la tendencia a generalizar la experiencia de la fabricación que siempre está guiada por el criterio de la utilidad (Arendt, 1996: 228).

La actividad del trabajo relaciona al ser humano con la naturaleza en tanto es ésta la que suministra la materia que el *homo faber* convertirá en un objeto del mundo. En este sentido, el *homo faber* se presenta siempre como un destructor de la naturaleza y su actividad supone un elemento de violencia (Arendt, 2008a: 328). A diferencia del *animal laborans* que es siervo de la naturaleza, el *homo faber* se comporta como amo y señor de ella.

La noción de acción

La actividad de la acción da cuenta de la potencia política de los seres humanos. Por ello, es una actividad que permite establecer vínculos inmediatos entre seres humanos libres e iguales que se encuentran en el espacio público. La acción está ligada al concepto de natalidad, o sea, a la potencialidad de cada ser humano para ser iniciador de algo nuevo en el mundo. Arendt fundamenta la natalidad y la libertad en la pluralidad humana, o sea, en el hecho de que todos los hombres son diferentes y únicos. La libertad refiere a la capacidad del actuar en concierto y del discurso público, mientras que la natalidad es la razón de que en las relaciones humanas siempre suceda algo nuevo e inesperado capaz de desbaratar toda coacción y determinismo. El agente de la acción se revela a través de ella y esto implica la inmanencia total del sentido de la actividad. Por eso, la acción requiere agentes plurales y exige la valentía individual para aparecer en público (Tassin, 2007: 3).

Si nos focalizamos en las características centrales que distinguen la actividad de la acción de la del trabajo debemos mencionar su inherente fragilidad y que no puede ser entendida como proceso. Efectivamente, la acción no ocurre en el devenir de la naturaleza sino en el mundo más o menos estable creado por el artificio humano (Birulés, 2007: 78, Kristeva, 2003: 88). Sin embargo, no logra permanecer en el mundo sino es por medio del artificio del *homo faber* (Arendt, 2008a: 108). Al contrario del trabajo, la acción no produce algo exterior al agente y su actividad no es equiparable a la fabricación. La fragilidad que le es inherente hace que se desvanezca de manera inmediata por lo que, para que su recuerdo sea conservado, se requiere que este sea materializado por el trabajo en una obra.

³ El carpintero, por ejemplo, construye una mesa bajo la guía de una idea, su trabajo consiste en elegir la materia y los instrumentos adecuados para crear el producto deseado de acuerdo a saberes técnicos.

⁴ La misma Arendt sostiene que la diferencia entre el trabajo del carpintero y la labor del panadero no se ve con tanta claridad desde este punto de vista porque cuando el trabajo es llevado a cabo con el fin de obtener lo necesario para la vida, hay un elemento de labor en él. Por ejemplo, cuando el carpintero debe reiniciar permanentemente la fabricación de mesas con el objeto de ofrecerlas en el mercado inserta la actividad en un movimiento cíclico característico del proceso vital de la labor (Arendt, 2005a: 98).

En cuanto a la actividad propiamente dicha, la acción carece de un inicio y fin definido previamente. Su comienzo está marcado por la espontaneidad humana y, por eso, no es predecible. Tampoco es posible que su fin sea definido o sus consecuencias deshechas ya que siempre supone la pluralidad dentro de una trama de relaciones humanas. El sentido de la acción, no su fin, está vinculado al cuidado por el mundo (*amor mundi*)⁵, y por ello, a los gestos destinados a estabilizar la convivencia de seres perecederos, ya que el ciclo biológico que lleva al humano a su muerte afecta también al artificio humano. Por eso, su supervivencia y estabilidad deben ser conquistadas contra el movimiento natural que lo conduce a la ruina.

Dicho de otra manera, siguiendo a Aristóteles, Arendt distingue *práxis* de *póiesis*⁶ aunque, por supuesto, disocia el concepto de acción del *télos* del bien (Brunkhorst, 2006: 84)⁷. A pesar de los conflictos y las tensiones, *póiesis* y *práxis* están interrelacionadas y dependen la una de la otra; las conecta el hecho de ser fenómenos del mundo público de la cultura (Arendt, 1996: 230). En opinión de la autora, el trabajo no es una actividad política pero tampoco es antipolítica (Wilkinson, 2013: 19). Esto se debe a que aunque su prerequisite sea el aislamiento, el *homo faber* puede relacionarse con otros en el espacio público del mercado mediante sus productos.

La metáfora de la manufactura

La tematización del rol de la metáfora para el pensamiento se encuentra en la última etapa de la obra de Hannah Arendt. En su escrito inconcluso, *The life of the mind*, Arendt presenta la noción de metáfora como una semejanza de relaciones entre cosas desemejantes y afirma que se trata de una operación lingüística que permite unir al pensamiento sin imágenes con una intuición procedente del mundo de las apariencias. En opinión de Arendt, la metáfora permite la construcción de conceptos que, eventualmente, se convierten en metáforas congeladas cuyo significado original puede ser desvelado en la medida en que el contexto en el que fueron acuñadas sea explicitado (Arendt, 2002: 118).

La metáfora es una figura lingüística vinculada a la analogía que es una forma de fundamentación insuficiente que pretende fundar la verosimilitud de ciertos enunciados (Roetti, 2014: 97). Se trata de un proceso de transferencia de información de un dominio a otro o su expresión lingüística. La forma general de la analogía de proporcionalidad es $A : B :: C : D$ y postula una semejanza de relaciones entre el primer dominio (A: B) llamado tema o término y el segundo dominio (B: C) llamado fuente, análogo o foro. Estas analogías requieren que los dominios permanezcan diferentes, de lo contrario serían dos casos particulares de la misma regla. La aproximación entre los dominios es discursiva (no es la consecuencia del argumento) y permite hablar de transferencia argumentativa entre ellos (Marraud, 2007: 170). Una analogía parece apropiada cuando la fuente exhibe rasgos del término que se consideran importantes. Por eso, admitir una analogía supone un juicio sobre la importancia de las características que ésta destaca del término. Consecuentemente, los intentos de sustitución de una

⁵ La política no es un medio para conseguir la estabilidad del mundo, ya que el fin es externo a la actividad. Más bien, es el espacio público el que permite la realización de la libertad política.

⁶ De esto no se sigue que Arendt desprecie las actividades de la labor y el trabajo, de hecho, considera que uno de los errores del modelo griego consistió en ignorar las relaciones que la acción tiene con las actividades de la esfera privada (Arendt, 2008a: 228).

⁷ La distinción entre las actividades de la acción y el trabajo tienen su correlato en la distinción entre la unión de teoría y práctica (*techné diakritike*) y la facultad del juicio (*krinein*) (Arendt, 2003a: 73).

analogía por otra nueva remiten a la búsqueda de un dominio que resalte los rasgos que se estiman esenciales (Perelman, 1994: 596)⁸.

De acuerdo con la lectura de Arendt, nuestra tradición de pensamiento sobre lo político ha intentado encorsetar a la acción bajo las categorías propias del trabajo. Dana Villa destaca que Arendt llega a este planteamiento a partir de los estudios realizados sobre Marx en la década del 50. Apparentemente, las lecturas de este período convencieron a Arendt de la raíz platónica de muchas de las consecuencias del pensamiento de Marx que ella considera anti-políticas (Villa, 2006: 7). Arendt sostiene que:

(...) Platón, que fue el primero en concebir un dibujo de ejecución para la formación de cuerpos políticos, ha sido la inspiración de todas las posteriores utopías. Y aunque ninguna de estas utopías ha desempeñado un papel importante en la historia (...) estaban entre los medios más eficientes para conservar y desarrollar una tradición del pensamiento político en la que, consciente o inconscientemente, el concepto de acción se interpretaba como formación y fabricación. (Arendt, 2008a: 247)

El centro de las objeciones arendtianas a la metáfora de la manufactura se focaliza en mostrar que la tradición platónica ha establecido implícitamente que el modelo para lo político se encuentra en la relación que se fija en la fabricación entre el ideal-fin y los medios para alcanzarlo, esto es, en la actividad del trabajo. Como mencionamos, los esquemas de pensamiento propios de la fabricación se relacionan con el dominio del creador sobre lo creado, la administración o la ordenación, y estos habrían sido extrapolados a la acción (Tassin, 2007: 5).

Arendt sostiene que desde Platón, la teoría sobre lo político está impregnada de conceptos basados en una serie de metáforas cuyas fuentes se fundan en distintos aspectos de la vida familiar y la esfera privada. De acuerdo a la forma general de la analogía podríamos decir que la comunidad política es al político como la obra es al artesano. Esta forma particular de enunciar la relación establece el vínculo entre acción y trabajo desde el punto de vista del resultado de las actividades. Arendt afirma que:

(...) Platón sabía muy bien que sus analogías favoritas sacadas de la vida familiar, tales como la relación dueño-esclavo o pastor-rebaño, exigían en el gobernante una cualidad casi divina (...) La construcción del espacio público en la imagen de un objeto fabricado llevaba solo consigo, por el contrario, la implicación de la maestría y experiencia corriente en el arte de la política como en todas las demás artes, donde el factor apremiante no radica en la persona del artista o artesano, sino en el objeto impersonal de su arte u oficio. (Arendt, 2008a: 247)

Es importante señalar que en las obras platónicas abundan imágenes provenientes del ámbito del trabajo⁹. Sin embargo, cuando se trata de construir el concepto de comunidad política, Platón utiliza imágenes orgánicas de las que acentúa la armonía de la unidad jerarquizada. Las imágenes provenientes del ámbito del trabajo, por su parte, apuntan a aclarar el saber específico del gobernante, o sea, la *techné politiké*¹⁰. La propia Arendt, rescata esta lectura cuando considera el vínculo entre acción y trabajo desde el punto de vista de la actividad:

⁸ Es destacable que Arendt ha criticado el uso de analogías en ciencias sociales en tanto permiten subsumir la riqueza y complejidad de lo particular en una regla que lo reduce a un caso. Sin embargo, en lo referido al uso de imágenes para construir conceptos no habría objeciones.

⁹ Por ejemplo, en *República* se menciona al gobernante como un capitán de navío o un médico, en el *Político* como un pastor o tejedor.

¹⁰ Para un análisis del vínculo entre *práxis* y *theoría*: Canclini, 2014.

En la *República*, el filósofo-rey aplica las ideas como el artesano lo hace con sus normas y modelos; “hace” su ciudad como el escultor una estatua; y en la obra platónica final estas mismas ideas incluso se han convertido en leyes que solo necesitan ser ejecutadas (Arendt, 2008a: 247).

Así, el traslado de los criterios de la actividad del trabajo supone la introducción de relaciones de tipo instrumental en el ámbito de la *praxis*. Así, la actividad se divide en: captar la imagen del fin, tal como el carpintero captar la idea de silla, y ejecutar la obra. O sea, se trata de establecer un fin y adecuar los medios para lograrlo. Al entender la política como una *techné*, además, se cae bajo el dominio de la razón instrumental con la consecuente introducción de un elemento de violencia inherente a la fabricación pero ajeno, por principio, a los asuntos humanos.

En sentido arendtiano, la violencia es una categoría estrictamente instrumental. Un acto violento es planeado como un primer paso de una estrategia en la que se usan ciertos medios para alcanzar un fin. Por eso, la violencia sólo es racional si es efectiva para alcanzar un fin justificable. Claramente, en la crítica arendtiana al traslado de las relaciones instrumentales a las relaciones humanas, hay resonancias a la regla de oro kantiana que prohíbe instrumentalizar a los seres humanos. El aceptar la idea de que existe una justificación de la violencia, o sea, del uso de la razón instrumental para el dominio de los seres humanos, es, por sí mismo, un signo de la pérdida de lo político. En el ámbito del trabajo, los medios están justificados exclusivamente por la referencia a su fin, al traspasar esto al ámbito político, se está justificando, de hecho, el uso de la fuerza y las actividades de control (Lang, 2007: 52).

Además, el traslado de relaciones propias del ámbito del trabajo a la esfera de los asuntos humanos conlleva el intento por contrarrestar el carácter de imprevisibilidad propio de la acción mediante la construcción del espacio público según la imagen del artificio. Lo público como mundo de objetos estabiliza las relaciones humanas al costo de la libertad y espontaneidad. Sin embargo, las libertades humanas de pensar y actuar solamente son posibles bajo las condiciones de un saber inseguro y limitado.

En opinión de Arendt, esta transferencia de un ámbito al otro termina por destruir el espacio público político. Cuando Platón establece que la política consiste en conocer la norma que permite gobernar a los seres humanos, estaría negando la condición central de la política que es la pluralidad. Además, así entendida, la política se convierte en un asunto de gobierno mediante técnicas que se realiza sobre los asuntos humanos de acuerdo a un plan determinado. Quien capta la imagen gobierna y el resto obedece, por eso, la verdad interpretada como regla y como modelo de los asuntos humanos es correlativa de la introducción de la noción de dominio en el espacio público. Siempre siguiendo la lectura arendtiana, Platón abriría la brecha entre dos modos de actuar: comenzar (*archein*) y fabricar (*prattein*) y, con esto dividiría la actividad política en dos actividades diferentes: gobernar y obedecer. Bajo este supuesto, el poder consistiría en mandar y ser obedecido y su esencia es el mando y, con esto, ya no se comprendería el espacio público como ámbito de igualdad y libertad.

Consideraciones finales

El análisis arendtiano de la metáfora de la manufactura se vincula con el traslado de criterios del ámbito del trabajo al ámbito de la acción. Esto, según la opinión de la autora, sería un lugar común en la historia del pensamiento sobre lo político desde Platón. Así, la tradición de filosofía política habría entendido que la esencia de lo político consiste en el gobierno de la multitud. El gobierno puede verse como una especie de proceso que supone establecer un fin alcanzable a partir de la materia que se

utilizará, encontrar los instrumentos adecuados para imprimir la forma deseada y realizar la actividad con la maestría requerida. Dicho más directamente, el traslado de imágenes del ámbito del trabajo a la acción incluye el traslado de criterios de tipo utilitario permiten justificar la violencia.

Las afirmaciones arendtianas pueden ser cuestionadas desde el punto de vista de la adecuación de su lectura de la historia de la teoría política tanto como a partir de la consideración de las exigencias efectivas de la acción política.

En primer lugar, debemos decir que Arendt no le hace justicia al tratamiento del tema en la filosofía platónica. Es cierto que, en *El Político*, Platón presenta la figura del pastor como modelo del político, sin embargo, el propio autor la descarta en ese mismo texto en favor de la del tejedor. En esta imagen el énfasis no está en el conocimiento de técnicas de un proceso, sino en la correcta lectura de lo particular con el fin de armonizar sin eliminar las tensiones del tejido. Además, Platón entiende a la comunidad política bajo la imagen del organismo y no del artefacto creado. Esto se condice con el supuesto de casi toda la tradición antigua y medieval que comprender que lo político ancla en la naturaleza humana, por ende, la comunidad política no puede ser enteramente convencional.

En segundo lugar, la crítica de Arendt parece estar orientada a cuestionar la reducción de lo político en favor de la introducción del tecnócrata. Sin embargo, la actividad del artesano y del artista no consiste en la simple utilización de saberes técnicos en la materia elegida, también puede entenderse como la capacidad para interpretar la particularidad de las situaciones en las que irrumpe la acción. La buena actividad artesanal requiere tanto de saberes técnicos como de la sensibilidad para conocer y respetar las particularidades de la materia con la que se trabaja. Definido así, el trabajo artesanal podría servir de modelo para quienes pretender dirigir los asuntos humanos con recetas que desconocen las particularidades de las culturas sobre las que se aplican y las suponen pasivas.

Por último, incluso si aceptáramos que toda forma de violencia supone la instrumentalización de seres humanos, esto de ninguna manera podría significar que toda forma de racionalidad instrumental conlleve la introducción de relaciones violentas en la esfera de los asuntos humanos.

Resumiendo, las opiniones arendtianas sobre la metáfora de la manufactura presentan muchas oportunidades para reflexionar sobre el concepto de lo político. Sin embargo, es imprescindible relativizar sus afirmaciones referidas a la historia del pensamiento político, particularmente a Platón. Además, es destacable que las objeciones arendtianas apuntan solamente a algunas características de la actividad del trabajo vinculadas a lo procesual.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996 [1961]). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios*, Barcelona, Península.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*, Buenos Aires, Paidós.
- Arendt, H. (2003a). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*, Buenos Aires, Paidós.
- Arendt, H. (2005a). *De la historia a la acción*, Buenos Aires, Paidós.
- Arendt, H. (2008a [1958]). *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.
- Birulés, F. (2007). *Una herencia sin testamento*, Barcelona, Herder.
- Brunkhorst, H. (2006). *El legado filosófica de Hannah Arendt*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Canclini, R. (2014). "La noción de praxis en Hannah Arendt: su doble distinción de la *theoría* y del trabajo", *Revista Agora Philosophica*, n.º 29-30, vol. XV, pp. 30-49.
- Kristeva, J. (2003). *El genio femenino*, Tomo 1. Hannah Arendt, Buenos Aires, Paidós.
- Lang, A. y Williams, J. (Eds.) (2005). *Hannah Arendt and international relations*, Hampshire, Palgrave Macmillan.

- Marraud, H. (2007). “La analogía como transferencia argumentativa”, *Theoría*, n.º 59, pp 167-188.
- Perelman C. y Obrechts Tyteca, L. (1994). *Tratado de la argumentación: nueva retórica*, Madrid, Gredos.
- Roetti, J. (2014). *Cuestiones de fundamento*, Buenos Aires, Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.
- Tassin, E. y Valérie, G. (2008). “La acción política”, *Cuadernos filosóficos*, Segunda época, n.º V, Rosario, pp. 141-158.
- Villa, D. (2006). *Cambridge companion to Hannah Arendt*, Santa Bárbara, Cambridge University Press.
- Wilkinson, M. (2013). “Between freedom and law: Hannah Arendt on the promise of modern revolution and the burden of the tradition”, en: Goldoni, M. y McCorkindale, C. *Hannah Arendt and the law*, Oxford, Hart publishing.

La unidad política y la metáfora orgánica en el *Leviatán* de Hobbes

Diana Fuhr

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

dianafuhr89@hotmail.com

Este trabajo se propone abordar el modo en que Hobbes concibe la conformación de la unidad política que es el Estado moderno y cómo utiliza, en relación a este tema, la metáfora orgánica. Para ello, expondremos los aspectos más relevantes de su teoría antropológica, que explican la necesidad de la unión política; luego, la idea de unidad que resulta; y finalmente, abordaremos cómo revierte la unidad sobre los individuos, para dilucidar el tipo de relación entre las partes y el todo. Particularmente, nos focalizaremos en su utilización de la metáfora orgánica del cuerpo político, en la unidad de todos en *una* persona, en una única voluntad, y de la soberanía como alma del Estado, de la cual los miembros reciben el movimiento, así como también de la idea del Estado como Leviatán, lo cual nos ayudará a dilucidar los alcances y límites del concepto de unidad política y de la metáfora orgánica en Hobbes.

En la modernidad se da una separación entre Estado y sociedad, entre lo público y lo privado; no está la idea de una comunidad política natural sino artificial, predominando una visión técnica del poder que lo entiende como orden externo para garantizar la seguridad y tranquilidad de los súbditos, desvinculándolo de la dimensión ética.

También se da una progresiva centralización del poder, las relaciones políticas aparecen en términos de representatividad, y dada la separación entre el poder espiritual-ecclesiástico y el temporal-estatal, y las revoluciones que sacudieron a Europa, otra cuestión será la legitimación de la soberanía.

Hobbes escribe a mediados de siglo XVII, en un clima en que Inglaterra estaba inmersa en una confrontación religiosa y social, que desemboca en la guerra civil entre los que defendían la monarquía y su legitimación divina, y los parlamentarios, que sostenían que el poder, de origen no divino, debía ser compartido entre la ley y el pueblo.

En un contexto de violencia y inestabilidad, Hobbes ve la garantía del orden en la monarquía absoluta, pero su legitimación no es divina, sino contractual.

El estado de naturaleza y la unión política. El Leviatán como metáfora del Estado

Al partir de que el hombre no es por naturaleza un animal político, sino que el estado de naturaleza sería un *estado de guerra*, para Hobbes, sólo una unidad política como el estado absolutista, producto de una unión *artificial* en un cuerpo político cuya alma sería el soberano, aseguraría la vida.

En el estado de naturaleza no hay lazos de unión pues, como todos los hombres son iguales en fuerza e inteligencia, ante el deseo de un mismo fin, se genera competencia, desconfianza y temor al

otro, que conducen a que la razón dicte atacar preventivamente, generando un estado de inseguridad constante, una guerra de todos contra todos (*Lev. Cap 13*).

En ese estado, al tener todos el derecho a todo (libertad natural) y la obligación de autoconservarse (ley natural), no es posible ninguna asociación voluntaria sin coacción, pues sería posible que otro busque sacar ventajas; y el compromiso de palabra no sirve, pues en el estado de naturaleza no hay ningún lenguaje compartido ni sentido de justicia, sino que esto sólo se da si un poder común dicta las leyes y determina qué es lo justo (*Lev. cap.14*).

Por ello, dado el clima de desconfianza, no hay sociedad civil sin Estado, pues no habrá unión sin un poder que los atemorice a todos y los obligue garantizando que nadie rompa el pacto por el cual se unan.

Como el estado de guerra es peligroso para la autoconservación, las pasiones (temor a la muerte, deseo de lo necesario para una vida confortable y la esperanza de obtenerlo mediante el trabajo) y la razón (que sugiere normas de paz), llevan a crear el Estado, ese gran Leviatán, con poder absoluto (*Lev. cap.17*).

La unidad política se instituye a través de una unión artificial, un pacto *de todos con todos* en que *cada uno renuncia* a la libertad natural (al derecho sobre todas las cosas), y a la autodeterminación personal, eligiendo a un tercero, para que los represente y autorizándolo a *gobernar a cada uno*, considerando su voluntad y juicio como propios, formando así una *unidad*, una *única voluntad* (*Lev. cap. 17*).

Se trata de que cada uno renuncie al derecho a todo, si todos lo hacen, para lograr la paz, pero sólo lo harán si existe un *poder* con fuerza para *obligarlos* a su cumplimiento.

Como todos son iguales, cada uno debe ceder su cuota de poder a un tercero no sujeto al pacto originario, de modo que tenga todo el poder.

Como sólo el poder absoluto es garantía contra el estado de guerra, la sociedad y el Estado nacen a la par. El Estado nace como un acto de la voluntad, en el Contrato de todos con todos, como un artificio que corrige las deficiencias del estado de naturaleza. El Estado, como hombre artificial, se basará en el modelo del dominio de la voluntad sobre el cuerpo y de la unidad personal.

El Leviatán, monstruo citado en el libro de Job, es la metáfora que utiliza Hobbes para este hombre artificial, esta multitud unida en una persona, que, como un *dios mortal*, posee tanto poder y fortaleza (pues cada uno le cedió el suyo) que, por el terror que inspira, puede unificar las voluntades de todos para la paz interna y la defensa contra el extranjero.

En que el Estado posea todo el poder y se conserve en estado de naturaleza reside su monstruosidad, pues tiene un poder incomparable, no siente miedo e inspira miedo, es rey de todas las criaturas soberbias, y es mortal. Esta metáfora de la monstruosidad del Estado, se deriva necesariamente de su antropología pues, como señala Ribeiro (2006: 27-28), Hobbes la eligió porque el Leviatán reina sobre la multitud y los hijos del orgullo y la vanidad es parte de la naturaleza humana. Solo un monstruo como el Leviatán puede matar al monstruoso estado de guerra, puede imponer respeto y obediencia interna y generar unidad para hacer frente al enemigo común que es el extranjero, y por ello gana reverencia.

Relación entre las partes y el todo y entre las partes entre sí. Comparación del cuerpo político con el natural

Como la política ya no implica una dimensión moral, el instrumento para el orden y la unidad es, para Hobbes, el poder soberano, el cual, por el temor que inspira, impone respeto, garantizando la obediencia y el buen funcionamiento del Estado.

Compara las partes de la máquina artificial del Estado con las del cuerpo natural, desde un modelo mecanicista, y lo hace de tal modo que el soberano tiene el poder sobre los miembros, controlando los nexos (ministros públicos), y asegurando el marco para que las partes puedan unirse en sus contratos, a través de la fuerza política y militar, pues el castigo y la recompensa son los nervios que mueven los miembros y las articulaciones de un Estado (*Lev*, cap 28), y que vinculan cada parte al yugo de la soberanía.

La espada garantiza la unidad, pero solo si hay también un control sobre los castigos espirituales: el báculo y la espada, ambos, deben estar en brazos del soberano.

Porque se pone en el soberano el monopolio del poder civil y el eclesiástico, resulta un único poder y una única conciencia. El poder espiritual debe recaer en el soberano para que sea el Estado efectivamente uno. El Leviatán, debe controlar a los vanidosos que consideran que el castigo espiritual es más importante que el terrenal y que así, enferman al cuerpo político. Anulando la fuente de poder y disenso que procede del clero, se podrá formar una unidad, controlando las creencias e ideas y su impacto en el cuerpo colectivo. (Ribeiro, 2006)

La metáfora del Estado en tanto cuerpo político como símbolo de unidad, le sirve para definir las partes, nexos y funciones (comparándolas con las del cuerpo natural). El modo particular en que lo hace permite comprender la distribución del poder, pues la piensa en relación a la soberanía como indivisibilidad del poder, al absolutismo monárquico y a la religión como dependiendo del Estado, pues marca los límites de cada parte en tanto que todo lo que atenta contra un poder absoluto es una enfermedad, una posible muerte.

Así, compara una mala constitución del cuerpo político con las enfermedades del cuerpo natural, ya sea por una procreación defectuosa o por el veneno de doctrinas sediciosas, poniendo énfasis en la autoridad del soberano como dominio sobre las partes para que no se disgregue el cuerpo político. Critica que el poder eclesiástico intente regir, pues es falso que pueda haber más de un alma, de un soberano, en un Estado. Aduce que, si el poder eclesiástico, sin autorización del soberano, mueve a los miembros del Estado, sofocando su entendimiento y excitando sus nervios involuntariamente (como en la epilepsia) trastorna al pueblo o lo lleva a la guerra civil, a la muerte (*Lev*, cap. 29).

Hobbes toma lo orgánico como un mecanismo y teniendo de fondo el artificio dado por la constitución de un poder absoluto para suprimir el estado de guerra, junto al modelo de dominio de la voluntad sobre el cuerpo. Es también en relación a esto que, en el cap. 26, manifiesta que las leyes civiles reciben su autoridad de la voluntad del monarca que es el soberano y no del Parlamento, atacando a los que dicen que los dos brazos del Estado son la fuerza (que reside en el rey) y la justicia (depositada en el Parlamento) como si un Estado pudiera subsistir con tal separación sin que el soberano controle ambos. Compara los gobiernos mixtos con un cuerpo constituido con tres hombres unidos, cada cual con su cabeza, brazos, y alma, que entonces serían tres soberanos. Para Hobbes, la soberanía es el alma del Estado y si el poder se divide no hay soberanía.

Ahora bien, si el soberano tiene el poder absoluto, no puede ser discutido ni castigado por nadie (pues es único legislador y juez supremo), y no puede cometer ninguna “injusticia” pues cada súbdito es (por el pacto) autor de cada acto del soberano, entonces la relación entre súbdito y soberano es de mera

obediencia, vertical, no recíproca, pues el soberano legisla sin someterse él mismo a las leyes y no tiene ninguna obligación con los súbditos.

En cuanto a las relaciones de los súbditos entre sí, serán mediadas por el soberano. Este impondrá los significados que serán compartidos y las leyes que serán cadenas artificiales entre ellos. La ley como conciencia pública, es la imposición de la conciencia del soberano, que es única conciencia y es, según Hobbes, único modo de hacer efectiva la unidad del Estado.

Cuando cae el soberano (*Lev. cap 21*), se disuelve la unidad política y la sociedad: el soberano concentraba en su persona la fuerza para hacer cumplir las leyes, y unía a los hombres a través de la imposición de las leyes civiles que permitían los contratos entre las partes. Al caer el soberano, ya no hay garantía de cumplimiento pues no hay poder común que los obligue, renaciendo la desconfianza y la guerra generalizada: la soberanía es el alma del Estado, y una vez expira y se separa del cuerpo, los miembros ya no reciben movimiento de ella, quedando una multitud desunida.

La portada del *Leviatán*. Cuerpo político, soberano y unidad personal

La unidad del cuerpo político no preexiste ni subsiste al rey, el conjunto del todo no es mayor al soberano sino que el todo es uno gracias al soberano, la sociedad existe y actúa a través del soberano.

Por la renuncia al derecho a todo y la autorización dada en el contrato, la multitud se convierte en *una*, en un cuerpo político, el Estado, movido por la voluntad del soberano, como aparece representado en la portada de 1651 Skinner (2010: 152-156) y Kersting (2001: 85-86).

El soberano es el alma, unifica y da vida a los miembros desunidos de la multitud, hablando y actuando en su nombre. En su persona está representado el Estado y, por ello, la metáfora del cuerpo político se aúna con la de persona. El cuerpo gigantesco del monarca está formado por los hombres que acordaron someterse a su gobierno y que componen sus brazos y su cuerpo (constituyendo su fuerza militar y política), siendo sus movimientos gobernados por la voluntad del monarca, el cual, precisamente porque tiene el báculo y la espada se presenta como una potencia atemorizadora y protectora, capaz de protegerlos y poner fin a las guerras de armas y de plumas.

Así, en la portada del Leviatán se ilustra la relación entre los súbditos (partes del cuerpo), la persona artificial del soberano (con voluntad libre y dominio absoluto sobre los súbditos) y la persona ficticia del Estado (que se crea por el pacto)

A la metáfora del cuerpo político la complementa con la noción de persona, pues concibe el Estado siguiendo el modelo de la unidad personal (Kersting, 2001: 111-118), que se logra por el pacto de renuncia al derecho a todo y al autogobierno, dando al soberano el derecho de dominación y permitiendo concebir al Estado como un único cuerpo, con un único movimiento: el de la voluntad del soberano.

Si, para que pueda haber un poder absoluto, el pacto original implicaba que cada uno se reconociera como autor de lo que el soberano ordena y reconozca su voluntad y juicio como propia, la multitud devenía *una* persona por la unificación real de la voluntad en la del soberano. Por ello, Hobbes sostiene que no significa concordia; sino unidad real en una persona (*Lev. Cap 17*) y que “es la unidad del representante y no la unidad de los representados la que hace la persona una” (*Lev. Cap 16*). No es la unidad de las partes que componen el cuerpo político lo que lo hace uno sino su unificación en una persona, de modo que, al convertirse cada individuo en autor de la acción del soberano, se da una representación absorbente: la multitud de individuos se une en la persona del soberano y se anula como individuo autónomo, se totaliza a las partes pues no sólo se anulan las voluntades divergentes sino que la voluntad del soberano es voluntad universal.

Conclusión

El objetivo de este trabajo era abordar el modo de concebir la unidad política y social en Hobbes, teniendo en cuenta el uso de la metáfora del cuerpo político y del Leviatán.

La antropología de la que Hobbes parte lo conducen a concebir al Estado como un Leviatán, como un hombre artificial con el monstruoso poder absoluto para que pueda imponer la obediencia de los pactos por temor al castigo, generando así paz y seguridad, pero instituyéndose un ámbito de dominio absoluta sobre los súbditos.

La metáfora del Estado como cuerpo político da cuenta de la función de unidad: así como la unión de diversos órganos produce un cuerpo, también el Estado es la unión, pero artificial, de diversos individuos en un cuerpo político.

Ahora bien, la unidad del cuerpo político no se da natural e internamente, orgánicamente, sino a través del pacto que da al soberano el monopolio de la violencia y de la determinación, constituyéndolo en el alma que mantiene unido el cuerpo.

La unidad entre los súbditos no se fundamenta en una base moral ni natural ni divina sino jurídica, pues está dada por los nexos artificiales que establece el soberano, por las leyes civiles que impone y que funcionan gracias a su control de la fuerza militar y política, resultando así una unidad entre las partes externa, artificial, mediada por el soberano.

Con la comparación con el cuerpo natural, Hobbes define las partes, sus funciones y sus nexos dentro del hombre artificial que es el Estado, pero no es pensado como el cuerpo de todos los ciudadanos en tanto organismo en cuyo conjunto recae el poder siendo el rey una parte, sino que prevalece la idea del dominio de la voluntad (soberano) sobre el cuerpo y de la indivisibilidad del poder.

Cuando aborda las enfermedades del Estado, considera como mala constitución del cuerpo la que atenta contra el poder del soberano (al que compara con el alma). Sin soberanía no hay alma y el cuerpo muere, se disgrega, deja de constituir una unidad pues sus funciones ya no son dirigidas en una sola dirección. Su metáfora está usada en función del poder absoluto del monarca y hace, de los súbditos, meras partes dirigidas por él.

Ahora bien, a la metáfora del cuerpo Hobbes la completa con la noción de unidad personal.

Dado que para Hobbes, debido a sus nociones antropológicas, la unidad y el orden es anulación de toda pluralidad y toda voluntad o juicio divergente, la unión de una multitud en *una* persona solo se logra por la renuncia a la propia libertad natural y al autogobierno, reconociendo la voluntad del soberano como propia. Así, se totalizan las partes pues no hay más voluntad que la del soberano. La unidad estatal es un Yo, el soberano, que absorbe a todos los hombres en su figura y voluntad única y es en esta línea que se puede analizar la metáfora del cuerpo político, aunada con la noción de unidad personal.

Bibliografía

- Bobbio, N. (1992) *Thomas Hobbes*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N. (2008). *Diccionario de Política*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- Hobbes, T. (2014). *Leviatán o la materia, forma y poder de una República Eclesiástica y civil*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Kersting, W. (2001). *Filosofía política del contractualismo moderno*, México, Porrúa, pp.81-119.

- Pousadela, I. (2006). “El contractualismo hobbesiano”, en: Borón, A. (Comp.). *La Filosofía Política Moderna, de Hobbes a Marx*, Colección CLACSO-EUDEBA, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, pp. 365-379.
- Ribeiro, R. J. (2006). “Thomas Hobbes o la paz contra el clero”, en: Borón, A. (Comp.). *La Filosofía Política Moderna, de Hobbes a Marx*, Colección CLACSO-EUDEBA, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, pp. 15-40.
- Skinner, Q. (2010). *Hobbes y la libertad Republicana*, Buenos Aires, UNQ Editorial.

Orden y estado en Agustín de Hipona

Ricardo M. García

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

rgarcia@criba.edu.ar

1. Introducción: Agustín no es un pensador político en el sentido clásico ya que su preocupación es religiosa y consiste en entender la fe cristiana, por esto se lo caracteriza como teólogo¹. Sin embargo, en sus obras hay referencias a temas políticos, como el orden de la sociedad, la relación entre la legalidad humana y la divina, la obediencia o desobediencia civil. En este trabajo veremos el orden político en dos períodos de su pensamiento que llamaremos de juventud y de madurez². Luego se hará una conclusión.

2. Primera etapa: “El orden posible”. Al comienzo de su actividad intelectual Agustín plantea que el estado³ sea dirigido por hombres formados en las virtudes clásicas, a las que agrega las virtudes teológicas. Esto articula con el concepto que la *civitas* debe considerarse como integrada al orden cósmico dirigido por Dios. Para ejemplificar Agustín afirma que en la sociedad existen personas crueles y deshonestas, como los verdugos, las prostitutas y los proxenetas, pero que tienen un lugar en el ordenamiento de una ciudad bien gobernada (*in bene moderatae civitatis ordinem*)⁴, en cuanto contribuyen a su armonía, según “las leyes del orden” (*per ordinis leges conditione*). Esto muestra que la totalidad de la realidad natural y social (*necesario rerum ordinem*) está dispuesta sabiamente por Dios según una ley eterna e inefable (*ineffabili et sempiterna leges*)⁵.

Estas ideas parecerían extrañas si pensamos, por un lado, que los temas de la política como formas de gobierno, elección y remoción de las autoridades, nunca fueron de su interés; y por otro, que en esta etapa su motivación intelectual fundamental era la búsqueda de la verdad para lograr la felicidad. Esto apunta al ideal del sabio, preparado para “afrontar los escollos y tempestades de esta vida”⁶, quien es descrito con los mismos rasgos propuestos por la filosofía⁷, al que le suma las virtudes teológicas⁸. No obstante este énfasis en el perfeccionamiento individual Agustín introduce una perspectiva política: el sabio por un proceso pedagógico ascendente que contempla el funcionamiento

¹ Cfr. Taylor (1988: 287-303) con bibliografía.

² El primero va desde los años 386-387 en adelante y el segundo desde 395 hasta 430, aproximadamente.

³ Agustín habla de *res publica, civitas, imperium*.

⁴ *De Ordine* 2, 4, 12. Las traducciones son propias. En esta obra A. sintetiza su pensamiento en este tema; cf. Cranz (1954: 261): “*de ordine* is a brief and traditional summary of social ethics”. Cf. Foley (2008: 81-96).

⁵ *De ord.* 2, 4, 11; cf. 2, 7, 21; cita a *Rom* 13, 19: “*Omnis ordo a Deo est*”, *De vera religione*, 41, 77 (a. 390); en 40, 75 alude a la providencia.

⁶ *De ord* 1, 1. Para el sabio los diálogos: *De beata vita, De ordine, Soliloquia y Contra Academicos* (a. 386-387).

⁷ El sabio debe abstenerse de las relaciones sexuales, de los excesos en comer, beber y en el arreglo personal, del juego, etc. y también de las calumnias, envidias, de la ambición de los “hombres y del poder”, *De Ord* 2, 8, 25. Para las influencias “filosóficas”, cf. Foley (2008: 81-96) y De Capitani (1994: 100-102), ambos con bibliografía.

⁸ *Id.* 2, 8, 25.

del cosmos⁹, puede sintonizar con el nivel superior inteligible, diseñado por la ley eterna. Así está en condiciones de practicar los conocimientos que adquirió¹⁰; por eso les pide a sus discípulos que si tuvieran que gobernar cultiven las virtudes sociales, como la equidad en castigar o perdonar, evitar la cólera, el odio, considerar como de su familia a los súbditos, ejercer el poder como un servicio, y en contrapartida les prohíbe los “vicios”: jactancia, burla, envidia, deseo de alabanza, etc.¹¹. Estos pocos hombres son los que poseen las virtudes políticas¹².

En este período de su pensamiento que podemos llamar “optimista”, Agustín pensaba que era posible la realización de un cierto ordenamiento social, adhiriendo al “mito racional del estado”¹³. Eran los “tiempos cristianos” (*tempora christiana*) en el que reinaban emperadores cristianos¹⁴. Posteriormente en la otra etapa de su vida cambiará de parecer adoptando una visión más pesimista.

3. Segunda etapa: “El orden imposible”. Aproximadamente desde el año 395 Agustín abandona la idea que los hombres virtuosos podían asegurar cierto orden social. Ahora, al profundizar en las cartas de Pablo, enfatiza el aspecto destructivo del pecado (de Adán y los personales), que degrada a la naturaleza humana de tal modo que ya no es posible una convivencia armónica, a menos que las personas sean auxiliadas por la gracia divina¹⁵. Ciertamente esta nueva vida no afecta a todos ya que se trata de grupos poco numerosos y por tanto carece de relevancia en la vida social¹⁶. En este período Agustín adopta claramente una visión teológica en la que el orden secular queda desvalorizado.

Veremos cómo, a) el poder estatal surge como consecuencia del pecado y b) su función es lograr un ordenamiento social mediante dispositivos represivos, que contengan las conductas insociables.

a) El estado es consecuencia de la situación desastrosa en que se encuentra la humanidad a partir del pecado original. Analizando el relato de la caída de Adán, Agustín establece a partir de Caín y Abel, una tipología de pueblos surgidos de cada uno de ellos: de Caín la ciudad terrena, de Abel la ciudad de Dios. Estos dos pueblos (*populi, genera*) son productos de elecciones contrapuestas: “Dos amores hicieron dos ciudades: el amor de sí, hasta el desprecio de Dios, la terrena; el amor de Dios hasta el desprecio de sí mismo, la celestial”¹⁷. El amor en Agustín equivale a elección libre, a la que se suma la acción salvífica de Dios que influye en esas voluntades; plantea así la temática de la acción de la gracia y de predestinación divinas en su teología¹⁸. No obstante es preciso aclarar que ya en sus primeras obras

⁹ *Id.* 2, 14, 39 y 2, 16, 44. El conocimiento del modelo facilita accionar sobre la copia, i. e., la *civitas*, *C. Acad.* 18, 40. En *De Musica* (a. 386-388) el orden es: Dios, las almas, los cuerpos, 6, 5, 13. La justicia se mantiene si se respeta la jerarquía ontológica, *Id.* VI, 15, 50. “...legislador...bueno y sabio se regula por la ley eterna...”, *De v. rel.* 31, 58. Hay muchas más referencias al tema; esta advertencia vale para todas las otras citas de A.

¹⁰ “...republicam nolit administrare nisi perfecti”, *De ord.* 2, 8, 25; este orden se imprime en el alma: “*ipsa Dei lex est...in sapientes animas quasi transcribitur...*”, *ibid.*; *De b. vita* 4, 32; “*regendae reipublicae disciplinam...iam doctis, perfectis, sapientibus, beatis*”, *id.* 2, 20, 54. Según O’Meara (2005: 151-153) A. repite el *curriculum* de Pitágoras. Para ley divina y ley humana, *De libero arbitrio* (a. 387-388), 1, 15, 13-16, 35. El sabio posee la idea de justicia: “...*aeternae legis notionem, quae impressa nobis est...ea est qua iustum est ut omnia sint ordinatissima...*”, *id.* 1, 6 15. Cfr. De Capitani (1994: 100-102) y Dyson (2005: 9-15).

¹¹ Virtudes, *De ord.* 2, 8, 25; vicios, *id.* 1, 29-30.

¹² *Contra acad.* 3, 17, 37.

¹³ La frase es de Markus (1995: 109), cf. *Saeculum* (1970: 72-104). Es un tema discutido: coinciden con Markus, Rist (1994: 216-217); en contra, Foley (2008: 96) y Madec (1994: 233-259).

¹⁴ *De Civitate Dei* 5, 24, 25 y 26, 1 (a. 412-427).

¹⁵ Cf. *De Baptismo contra Donatistas* 4, 1, 1; *CD*, 13, 2, etc.

¹⁶ *Enarrationes in Psalmos* 61, 10.

¹⁷ *CD* 14, 28; *id.* 19, 31; 21, 37, etc. Antes de *CD*: En in Ps 148, 4 (año 395), *Id.* 61, 6, (a. 395), *De cathequizandis rudibus* (circa a. 400); para ampliar remito a mi trabajo García (2011: 315-324).

¹⁸ “...por gracia predestinado, por gracia elegido, por gracia peregrino de aquí abajo y por gracia ciudadano de arriba, *CD* 15, 1; 1, 35; 18, 47, etc. *Epistola* 204, 2 (a. 419-420). Cf. *Ep.* 194, 4 (a. 418-419).

expuso la necesidad de la “mediación” salvífica de Cristo, pero sin el énfasis que le pondrá en su madurez y en otro contexto teológico¹⁹.

Describe la condición de la humanidad antes del pecado como de pacífica convivencia: “hasta los que mandan están al servicio de quienes son mandados. Y no mandan por afán de dominio (*dominandi cupiditate*), sino por su obligación de preocuparse por ellos; no por orgullo de sobresalir, sino por un servicio lleno de bondad”²⁰. Esta capacidad de gobernar es recibida de Dios como parte de la constitución racional del hombre creado a su imagen y por lo tanto orientado a respetar el ordenamiento de la creación que incluye también a la convivencia²¹. Pero esa condición se perdió y ahora los hombres carecen del control sobre sí mismos pues actúan por el deseo de poder (*dominandi libido*)²² y se convierten en opresores de los otros: “¡He aquí cómo la soberbia trata de ser una perversa imitación de Dios! Detesta que bajo su dominio se establezca una igualdad común, y trata de imponer su propia dominación a sus prójimos poniéndose en el lugar de Dios...”²³. Otra consecuencia del pecado que profundiza el sometimiento de unos a otros, es el surgimiento de la esclavitud²⁴ como una forma de la propiedad privada.

Esta división de pueblos abarca toda la historia humana desde la creación pasando por el desarrollo de diversos imperios dominantes hasta la escatología: en esa instancia se dará la división definitiva de los hombres en salvados y condenados.

b) Si el surgimiento del estado es consecuencia del pecado de la humanidad, también lo es su función básica, que consiste en castigar las conductas atentatorias contra la convivencia. Como Agustín en esta etapa descrea de las posibilidades de vivir pacíficamente, propone un estado fuerte que mantenga a raya a los hombres que actúan salvajemente.

Por eso se ha instituido...el poder del rey, el derecho a la vida y a la muerte que ejerce el juez, la uña de hierro del verdugo, el arma del soldado, el rigor de la autoridad (*disciplina dominantis*)...Por temor a esas cosas se reprime a los malos (*cum timentur, et coercentur mali*) y viven los buenos más tranquilamente (*quietius vivunt boni*)...Pero no es inútil reprimir (*coercentur*) la audacia humana por el temor de las leyes...²⁵.

Agustín habla del terror que provoca la represión, como multas, confiscaciones, tortura física, destierros y aún pena de muerte. Estas medidas tienen la doble función de disuadir y castigar al infractor. Ciertamente esa condición puede cambiarse solamente con la ayuda de la gracia divina transmitida por la Iglesia.

Es preciso agregar que en este sentido Agustín acuerda en que sea utilizada la fuerza imperial para reprimir a cismáticos, heterodoxos y “paganos”²⁶. Ciertamente esas medidas fortalecen la difusión del

¹⁹ Agustín protagonizó dos controversias con respecto al mal y la libertad: 1- con los Maniqueos que negaban la libertad en los actos humanos y 2- con los Pelagianos porque minimizaban la colaboración de la gracia con los actos libres; en este segundo contexto desarrolla sus ideas sobre la libertad, la gracia y la predestinación de notable influencia en la historia posterior: teológica, política y aun económica. También polemizó con la iglesia donatista africana y contra el “paganismo”, i.e., la religión romana.

²⁰ CD 19, 14.

²¹ “Éste es el que ordena...al ser racional, creado a su imagen, no lo ha querido hacer dueño más que de los seres irracionales. No ha querido que el hombre dominara al hombre...” CD 19, 15; cf. *In Iohannis Epistolam* 8, 6-8.

²² CD 1, 30; *libido principiandi o ambitio saeculi*; id 5, 12 y 5, 18; *Conf* 13, 41.

²³ CD 19, 12, 2; cf. *Id* 15, 2 y *De Doctrina Christiana* 1, 23. La vida social está “*in tenebris*”, CD 19, 6.

²⁴ “La situación de esclavitud...es una justa imposición hecha al pecador...ha sido...el pecado el que merece ese nombre (*servum*), no la naturaleza”, CD 19, 15. “Por derecho humano se dispone que esta ciudad sea mía, esta casa es mía, este esclavo (*servus*) es mío”, *Tract. in Evangelium Iohannem*. 6, 25.

²⁵ *Ep* 153, 6, 16, a. 413-414. Cfr. *De Gen. ad Litteram* 9, 9, 2, circa 412-415; *DLA* 1, 15, 32-33.

²⁶ Aplicación de la pena de muerte a los paganos, *Ep.* a Vincentius 93,10 (a. 407-408); fuerza ya aplicada por Dios a Pablo para su conversión: “*Piensas tú que nadie debe ser obligado a ser justo (debere cogi), mientras lees que el Padre...dice “a todos los que encuentren oblígenlos a entrar (cogite entrare) (Lucas 14,23)...Saulo...fue obligado por una gran violencia de Cristo*

cristianismo ya que la represión exterior y física ayuda a la conversión interior y espiritual²⁷. Esto último ocurre cuando la Iglesia deja de ser perseguida y logra el reconocimiento oficial²⁸.

Parece contradictorio que Agustín al proponer un poder político fuerte no le imponga límites, ya que plantea a los creyentes la aceptación de la situación por una especie “obediencia pasiva”²⁹, que implica el sometimiento total a la autoridad, excepto en temas que afecten preceptos cristianos³⁰. Esta recomendación no surge de una exigencia de la filosofía política sino de un mandato de Dios, expresado según Pablo en la *Carta a los Romanos* al recomendar obedecer al gobierno porque ha sido puesta por Dios (*non est enim potestas nisi a Deo*); también Pedro afirma que como la autoridad es parte del plan de salvación no debe ser resistida. La autoridad y su espada son queridas por Dios³¹.

Estos textos bíblicos tuvieron gran importancia en la iglesia primitiva y en Agustín, quien contribuyó a potenciar su vigencia en la tradición medieval. Esta postura proviene sin duda de su desinterés por los mecanismos políticos concretos proveniente de su cosmovisión teológica basada en la Biblia.

Constamos en el pensamiento de Agustín una desvalorización del orden temporal y a su vez, una elevada valoración de la Iglesia como encargada de ordenar las conductas según la fe cristiana. La interrelación entre el poder político y el eclesial tuvieron un azaroso y conflictivo desarrollo durante toda la historia posterior³².

4) Es importante recordar que el concepto de orden atraviesa toda la obra de Agustín. Como nuestro objetivo era vincularlo a la política, constatamos que cambia el modo de entenderlo según las dos épocas de su evolución intelectual: en la primera tiene un significado más filosófico-clásico, pues plantea que el orden es alcanzable por el esfuerzo ético-gnoseológico del sabio hacia lo superior inteligible; y en forma descendente puede ser aplicado a la *civitas* de modo tal que se aproxime a la justicia. En cambio, en su madurez considera inútil a ese esfuerzo, porque el pecado ha dañado tan gravemente la condición humana que solo puede reconstituirse con la ayuda de la gracia provista por la voluntad divina. Ella es la que en última instancia y misteriosamente decidirá si ese esfuerzo sirvió o no. Ahora postula al estado como encargado de establecer cierto orden mediante la violencia sin confiar demasiado en que ese objetivo se cumpla. Como contrapartida propone que los cristianos acepten el régimen que les toque, sin rebelarse contra él. Estas ideas dependen claramente de su visión teológica.

Bibliografía

Agustín de Hipona (1950ss). *Oeuvres de S. Augustin*, Paris, Desclée de Brouwer, *Bibliothèque Augustiniennes* (BA).

(*magna violentia Christi*)”, *Id* 5. Cf. *Ep* 89 a *Festo* (a. 406), *Ep* 185 a Bonifacio (a. 417), *Retractationes* 2, 5, *Sermo* 24, 6 (a. 401). Para ampliar, Brown (1984: 226-243), (1964: 107-116) y Laverre (1981: 4-8).

²⁷ A los donatistas: “...no parece inútil cohibirlos y corregirlos (*cohiberi atque corrigi*)... se alegran (*laetantur*) de haberse librado del primitivo error (*pristino errore*)...no hubiesen pensado en mejorarse por ese extraño poder de la costumbre (*vi consuetudinis*) si no los hubiera sobresaltado el terror...”. Habla de “azotes y de vigilancia paternas (*flagella...diligentia*)”, *Ep* 93 y de “castigos misericordiosos”, *Ep* 89, 2 (a. 406); cfr. *Ep* 185, 7, 21.

²⁸ De Constantino (a. 306-337) obtiene la legalidad y de Teodosio (a. 379-395) su carácter de religión oficial. Por el “Decreto de unidad” de Honorio (a. 405) se suprime el culto de la religión romana.

²⁹ “...los servidores de Cristo...tienen la orden de soportar (*tolerare*) si es necesario la peor y la más envilecida (*pessimam flagitiosissimam*) república”, *CD* 2, 19.

³⁰ “¿...qué importa la autoridad bajo la que viven los hombres...si los que mandan no los obligan a cometer actos impíos (*ad impia non cogant*)?””, *CD* 5, 17.

³¹ El rey servidor de Dios: *Dei minister*, *Rom* 13, 1-7. La *I Carta de Pedro* aconseja temer a Dios y a respetar a los reyes, aun los malos, 2, 17-18. Cf. *CD* 5, 21.

³² Hubo etapas de pacífica convivencia y otras de enfrentamiento. Textos de Agustín fueron utilizados por los defensores de la hierocracia papal, lo que no significa que esa haya sido su posición.

Agustín de Hipona *Opera omnia*, Disponible en: www.agustinus.it.

- Brown, P. R. (1984) *Augustine of Hippo. A Biography*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press.
- Brown, P. R. (1964). "St. Augustine's Attitude to Religious Coercion", *The Journal of Roman Studies*, 54, pp. 107-116.
- Cranz, F. E. (1954). "The Development of Augustine's Ideas on Society before the Donatist Controversy", *The Harvard Theological Review*, 47, pp. 255-316.
- De Capitani, F. (1994). *Il De Libero Arbitrio di S. Agostino*, Milán, Vita et Pensiero.
- Dyson, R. W. (2005). *St. Augustine of Hippo. The Christian Transformation of Political Philosophy*, Continuum International Publishing Group, London-York.
- Foley, M. (2008). "La otra vida feliz: dimensión política de los diálogos de Casiciaco de San Agustín", *Augustinus*, 53, pp. 81-96.
- García, R. M. (2011). "Agustín ¿es agustinista en política?", *Revista Agustiniana*, 52.
- Lavere, G. J. (1981). "The Influence of St. Augustine on Early Medieval Political Theory", *Augustinian Studies*, 12, pp. 1-9.
- Madec, G. (1994). "Tempora Christiana. Expression du triomphalisme chrétien ou récrimination paienne?", *Petites Études Augustiniennes*, Paris, Institut d'Études Augustiniennes.
- Markus, R. A. (1979). *Saeculum. History and Society in the Theology of St. Augustine*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Markus, R. A. (1995). "St. Augustine", en: *The Cambridge History of medieval political thought*. Cambridge University Press, pp. 103-116.
- O'Meara, D. J. (2005). *Platonopolis. Platonic Political Philosophy in Late Antiquity*, Oxford, Clarendon press.
- Rist, J. (1994). *Augustine. Ancient Thought baptized*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Taylor, Q. P. (1988). "St. Augustine and political Thought. A Revisionist View", *Augustiniana*, 48, pp. 287-303.

Algunos ejemplos de comunidades políticas antes y después de la irrupción de lo social

Florencia Garrido Larreguy

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

flordeflor223@hotmail.com

Introducción

En *La condición humana* (Arendt, 2012), Hannah Arendt nos habla de cómo la irrupción de lo social en la modernidad significó el fin de las comunidades políticas. Los ejemplos que ella nos brinda respecto de dichas comunidades se sitúan en la antigüedad clásica. Y se basan en un tipo de organización que se vuelve imposible, a su parecer, en las sociedades modernas. Pero si comparamos esos ejemplos con otros provenientes de nuestra actualidad, podremos llegar a ver, a nuestro parecer, que aún hoy podemos encontrar comunidades cuyo accionar y organización son políticas. Creemos que existen ciertas características mencionadas por Arendt en torno a las comunidades políticas que han persistido a los cambios desatados con la aparición de la esfera social.

Con el fin de mostrar esto, en primer lugar nos centraremos en los ejemplos que da la autora como los modelos de comunidades políticas. Allí haremos hincapié en las características que destaca como propias de una comunidad política. En segundo lugar, vamos a analizar la aparición de la esfera social desde la teoría arendtiana. Sopesaremos los aspectos negativos de lo social y los posibles aspectos positivos que permiten en la actualidad la conformación de comunidades políticas. Por último, nos dedicaremos a brindar ejemplos de comunidades políticas actuales, teniendo en cuenta las características rescatadas en primer lugar.

Ejemplos arendtianos de comunidades políticas

Cuando Arendt se refiere a las comunidades políticas, recupera la tradición filosófica que guarda sus orígenes en la antigüedad clásica. De esta forma, en *La condición humana* nos brinda ejemplos de las antiguas comunidades políticas griegas y romanas, y logra extraer de ellos las actividades humanas que hacen al desarrollo específico de ese tipo de comunidad. Podemos identificar esos pasajes referidos a la *polis* griega y a la antigua civilización romana como ejemplos precisamente porque permiten a la filósofa alemana arribar a cierta caracterización en lo concerniente a las comunidades políticas. “Cuando, en cambio, el propio orador no extrae ninguna conclusión de los hechos que alega, nunca estamos seguros de que el orador desee que se consideren ejemplos sus enunciados” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989: 539).

El ejemplo por excelencia que utiliza Arendt para extraer sus conclusiones acerca de las comunidades políticas es el de la *polis* griega. Con la aparición de la ciudad-estado en la Grecia antigua se introdujo un espacio que estaba más allá de la privacidad de sus hogares y las particularidades de cada uno. En la vida de los atenienses comenzó a desarrollarse, además del ámbito privado de la familia, un espacio común donde se discutían los asuntos concernientes a todos. Si bien las actividades que caracterizaban a la vida hogareña eran la labor, destinada a satisfacer las necesidades orgánicas, y el trabajo, mediante el cual se fabricaban objetos de uso, el nuevo espacio surgido con la ciudad-estado tenía otras actividades que le eran propias. Como sostiene Arendt:

El nacimiento de la ciudad-estado significó que el hombre recibía «además de su vida privada, una especie de segunda vida, su *bios politikos*. Ahora todo ciudadano pertenece a dos órdenes de existencia, y hay una tajante distinción entre lo que es suyo (*idion*) y lo que es comunal (*koinon*)». No es mera opinión o teoría de Aristóteles, sino simple hecho histórico, que la fundación de la *polis* fue precedida por la destrucción de todas las unidades organizadas que se basaban en el parentesco, tales como la *phratría* y la *phylé*. De todas las actividades necesarias y presentes en las comunidades humanas, sólo dos se consideraron políticas y aptas para constituir lo que Aristóteles llamó *bios politikos*, es decir, la acción (*praxis*) y el discurso (*lexis*), de los que surge la esfera de los asuntos humanos (*ta ton anthrópon pragmata*, como solía llamarla Platón), de la que todo lo meramente necesario o útil queda excluido de manera absoluta (Arendt, 2012: 39).

De esta forma, podemos ver cómo la filósofa alemana extrae del ejemplo de la *polis* griega las dos actividades principales pertenecientes a las comunidades políticas. La acción y el discurso se constituyen así en la primera caracterización que se desprende del análisis arendtiano. Para reafirmar esta idea, Arendt va más atrás en el tiempo y sostiene que la importancia de estas actividades se remonta a los tiempos presocráticos, donde se ponía como modelo al héroe homérico Aquiles. El de los pies ligeros se presentaba como un modelo a seguir dado que había sido educado para ser un gran orador y guerrero, es decir, para destacarse dentro de su comunidad política. Así lo afirmaba su maestro Fénix en la *Ilíada*:

El anciano jinete Peleo quiso que yo te acompañase el día en que te envió desde Ftía a Agamenón, todavía niño y sin experiencia de la funesta guerra ni del ágora, donde los varones se hacen ilustres; y me mandó que te enseñara a hablar bien y a realizar grandes hechos (Homero, 2007: 140).

Podemos ver, una vez más, como se destacan la acción y el discurso como las actividades propias de la vida de la comunidad política. Y como se espera que sus miembros tengan una participación activa en ella, llegando a lograr destacarse como en el caso de Aquiles. “Cuando se trata de la conducta, un comportamiento particular puede, no sólo servir para fundamentar o ilustrar una regla general, sino también para incitar a una acción que se inspira en él” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989: 554). Este parece ser el empleo que le daban los griegos al accionar de Aquiles y este parece ser el hecho que resalta Arendt para fundamentar su argumentación en torno a la importancia del discurso y la acción para la vida política. Como ella sostiene:

... la convicción de que estas dos facultades [la acción y el discurso] iban juntas y eran las más elevadas de todas parece haber precedido a la *polis* y estuvo siempre presente en el pensamiento

presocrático. La grandeza del homérico Aquiles sólo puede entenderse si lo vemos como «el agente de grandes acciones y el orador de grandes palabras» (Arendt, 2012: 39).

Pero la figura de Aquiles como modelo para la vida política no solo destaca las dos actividades que se entienden como propias de la comunidad, sino el tipo particular de relaciones que se establecen en ellas buscando lo que es común a todos y a su vez manteniendo las diferencias de cada uno de ellos según sus méritos. La comunidad política se basa así en la pluralidad que solo es posible mediante individuos iguales ante la ley y en su posibilidad de acción y discurso. Aunque, al mismo tiempo, solo puede darse entre seres humanos que, como tales, son únicos e irrepetibles.

Esta dualidad en la pluralidad de la comunidad política Arendt la identificaba en la antigua civilización romana. Ya desde la misma lengua romana, desde la expresión más propia de su pensamiento, se indica el carácter político que se confiere a la existencia de los hombres en la comunidad. La filósofa alemana nos dice: “...el idioma de los romanos, quizás el pueblo más político que hemos conocido, empleaba las expresiones «vivir» y «estar entre hombres» (*inter homines esse*) y «morir» y «cesar de estar entre hombres» (*inter homines esse desinere*) como sinónimos” (Arendt, 2012: 22). Si bien para los romanos la privacidad del hogar era tan necesaria como la vida pública, esta última se constituía como el estandarte de la civilización romana y la verdadera y única forma en la que podía existir un ciudadano romano.

Por último entonces, además de mostrar la pluralidad necesaria para la vida de la comunidad política, el ejemplo que brinda Arendt con la civilización romana nos muestra también la importancia de la distinción y convivencia de las esferas pública y privada. Coexistencia que privilegiaba sin embargo, las bonanzas de la vida en y para la comunidad. En cuanto significaba la verdadera forma de existencia, vivir a los ojos de los otros y a su vez lograr diferenciarse de ellos por el valor de las propias acciones y palabras.

La irrupción de lo social

Podríamos decir que Arendt, mediante los ejemplos anteriores, logró establecer una especie de caracterización en torno a las comunidades políticas. Esta consistiría en que dichas comunidades tienen como actividades propias la acción y el discurso, en su pluralidad y en necesitar de la diferenciación, del ámbito público y el privado, y de los miembros de la comunidad según su valor para la misma. Pero con la irrupción de lo social en la modernidad, el cumplimiento de esa caracterización se volvió, para la filósofa alemana, imposible por completo. La esfera privada y la pública se confundieron al punto de resultar irreconocibles. Esto hizo que las condiciones para que se den la acción y el discurso no estén dadas y que en vez de pluralidad haya una muchedumbre de individuos aislados entre sí, que por ser muchos no se encuentran menos solos.

Con la aparición de las sociedades modernas en vez de establecerse una igualdad de pares, como la propia de las comunidades políticas, se estableció una igualdad despótica que homogeniza a los individuos y los sume en el conformismo. A su vez, las cuestiones que antes estaban confinadas al hogar y tenían su lugar en el ámbito privado, con la confusión de ambas esferas (la privada y la pública) toman conocimiento público, pervierten el verdadero significado de este espacio y por último lo inhabilitan para el desarrollo de sus actividades más genuinas (la acción y el discurso). Como sostiene Arendt: “La sociedad es la forma en que la mutua dependencia en beneficio de la vida y nada más

adquiere público significado, donde las actividades relacionadas con la pura supervivencia se permiten aparecer en público” (Arendt, 2012: 57).

Todos estos aspectos negativos que Arendt identificó con la irrupción de lo social impidieron, a su criterio, que se sigan llevando a cabo acciones políticas y dejaron en el pasado la antigua noción de ‘comunidad’. Pero, si nos centramos en las características que la labor productiva, actividad por excelencia del ámbito social, hereda del trabajo, podríamos hallar un aspecto positivo. Ese aspecto que tienen en común es la productividad:

Dicha productividad no se basa en los productos de la labor, sino en el «poder» humano, cuya fuerza no queda agotada cuando ha producido los medios de su propia subsistencia y supervivencia, que es capaz de producir un «superávit», es decir, más de lo necesario para su propia reproducción (Arendt, 2012: 103).

Esta estabilidad que logra la fuerza creadora inagotable de los hombres es la que permite la creación y continuidad de un mundo en el que sea posible el desarrollo de comunidades políticas. De esta forma, a pesar de lo que en un principio pudiese pensar Arendt en *La condición humana*, aún luego de la irrupción de lo social estarían dadas las condiciones para poder seguir identificando en nuestro tiempo comunidades que puedan ser caracterizadas como políticas.

Ejemplos de comunidades políticas actuales

Si bien la propia Arendt en obras como *Sobre la revolución* (Arendt, 1992) o artículos como “Little Rock” (Arendt, 2002), aborda aspectos positivos de lo social, incluso atribuyendo a algunos movimientos sociales características políticas. A partir de lo anterior podemos ver cómo desde *La condición humana* se pueden rescatar elementos que nos permitan aún hoy identificar comunidades políticas en un sentido arendtiano y en nuestro tiempo. En este sentido, encontramos diferentes ejemplos que ilustran de qué forma el poder inagotable de los hombres crea más allá de aquello que necesita produciendo las condiciones necesarias para que se den la acción y el discurso. Ahora, a partir del análisis de dos casos particulares intentaremos ver cómo ciertas organizaciones sociales responden a las características que antes señalábamos como propias de las comunidades políticas.

El primero de los casos se trata de “una red de organizaciones que se vinculan por intermedio de proyectos específicos” (Magdala Pinto y Pedruzzi Fonseca, 2013: 137) denominada ‘Habitat Living Lab’ (HLL). En ella se unen en colaboración la comunidad del Territorio do Bem (sudeste de Brazil) y la ONG Associação Ateliê de Ideias con el fin de promover el desarrollo local. Los diferentes actores que la componen, comparten ideas y recursos en beneficio de toda la comunidad. Los nativos del Territorio do Bem aportan las particularidades de su tierra y su cultura, mientras que los integrantes de la ONG aportan organización y recursos tecnológicos para el desarrollo de las ideas que surgen de la tarea colaborativa con los demás agentes del proyecto. En este sentido:

Una premisa del HLL es la participación activa de la comunidad en el proceso creativo de innovación como forma efectiva de estímulo al desarrollo local. Como consecuencia, la iniciativa generó cambios en las condiciones de vida de las comunidades de bajos ingresos. En este sentido, el HLL está involucrado en procesos que buscan acercar a las personas a colaborar, compartir ideas, construir pautas comunes y promover cambios positivos para toda su comunidad (Magdala Pinto y Pedruzzi Fonseca, 2013: 136).

En este caso se ve que los distintos agentes que componen la comunidad respetan sus diferencias y, desde ellas, desarrollan un criterio común con el que llevar los cambios necesarios para la mejoría de todos. Con este ejemplo de pluralidad, podemos observar como desde algunas organizaciones sociales actuales se pueden llevar a cabo la acción y el discurso en sentido arendtiano. Así, no solo se satisfacen las demandas del propio ámbito social, sino que se generan formas de relacionarse que, desde la teoría arendtiana, son propiamente políticas.

Si pensamos en el desarrollo de comunidades actuales que guarden aspectos políticos, también es necesario que hagamos referencia a nuevos espacios que caracterizan nuestro tiempo. Hablamos de los entornos virtuales en los que también se establecen comunidades. Estos constituyen, a nuestro parecer, una extensión o complemento de las desarrolladas en espacios físicos, no fenómenos aislados que no guardan relación con el resto de la realidad. A este respecto, un caso por demás ilustrativo es el de la comunidad virtual de Taringa!, un portal de origen argentino pero de carácter internacional. Allí:

Los usuarios registrados comparten noticias, ensayos, ligas para descargar videos, programas computacionales, música, entre otros materiales a través de *posts*. En estos aportes, es posible expresar comentarios sobre la calidad de la información compartida y en caso de aprobación, se les otorgan puntos mediante un sistema de calificaciones que le permite a cada usuario registrado, de acuerdo a su rango, entregar una determinada cantidad de puntos por día. Con base en estas puntuaciones se elabora una escala o ranking semanal de post y de usuarios, que muestra aquellos que recibieron más puntos. Con el tiempo los usuarios con más puntaje llegan a convertirse en moderadores y en algunos casos líderes de opinión dentro de la comunidad, lo cual nos lleva pensar en la existencia de una escala social vertical que se basa en la experiencia, pero también en la **meritocracia**, reflejada a través de los puntos ganados (Ramírez Plascencia y Amaro López, 2013: 531).

Esta forma de organización que guarda la comunidad virtual de Taringa!, nos recuerda al modelo que representaba Aquiles en la antigua Grecia, donde el merito consistía en realizar grandes acciones y pronunciar buenos discursos. Tanto en las comunidades virtuales en nuestro tiempo, como en las antiguas comunidades griegas, primero con los ideales homéricos, luego con el desarrollo de la ciudad-estado, la meritocracia se vuelve la forma política en la que se establecen las relaciones humanas. Mediante ella se respeta la pluralidad de quienes componen la comunidad, se promueve la realización de acciones y discursos que apunten cada vez más a ser mejores, y se obtiene el reconocimiento de los pares, sin el que resulta imposible hablar de política. Este reconocimiento de los pares propio de la meritocracia, nos recuerda también a la antigua civilización romana para la que vivir, era vivir a los ojos de los otros, dándole a la existencia el carácter más político en el que se pueda pensar.

Consideraciones finales

A partir de los ejemplos analizados podemos decir que las comunidades políticas se caracterizan sobre todo por tener como actividades propias la acción y el discurso, por su pluralidad y por necesitar de la diferenciación, del ámbito público y el privado, y de los miembros de la comunidad según su valor para la misma. Si bien la irrupción de lo social trajo aparejada la confusión de la esfera pública y la privada, con todos los aspectos negativos que esta conlleva, mantuvo mediante su actividad principal, la labor productiva, el aspecto que antes hacía al trabajo la actividad creadora del mundo apto para la política: la

productividad. Esa fuerza creadora inagotable de los hombres es la que nos permite aún hoy establecer nuevos espacios donde se desarrollen comunidades políticas.

Por nuevos espacios entendemos, entre otros, las organizaciones sociales que además de satisfacer necesidades generan relaciones políticas, y los ámbitos virtuales que funcionan como una extensión o complemento de los vínculos que se desarrollan en el espacio físico, no como entes aislados de ellos. En estos nuevos espacios, las características antes adjudicadas a las comunidades políticas parecen mantenerse. En el caso de HLL, el hecho de que basen su organización en la creación de pautas comunes y la colaboración mediante el intercambio de ideas, promueven la pluralidad y el desarrollo de la acción y el discurso de los diferentes agentes para sostener las distintas posturas en torno a cómo se debe desarrollar la comunidad. En el caso de Taringa!, las acciones y los discursos que se pronuncian dentro de la comunidad llevan a establecer una meritocracia que, al igual que en la antigua Grecia y la antigua civilización romana, promueve el reconocimiento de los pares sin el cual es imposible hablar de política.

Bibliografía

Arendt, H. (1992). *Sobre la Revolución*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Arendt, H. (2002). “Little Rock. Consideraciones heréticas sobre la cuestión de los negros y la «equality»”, en: *Tiempos Presentes*, Barcelona, Gedisa.

Arendt, H. (2012). *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.

Homero (2007). *Ilíada*, Buenos Aires, Centro Editor de Cultura.

Magdala Pinto, M. y Pedruzzi Fonseca, L. (2013). “Habitat Living Lab, red de innovación social y tecnológica”, *Revista CTS*, vol. 8, n.º 23, pp. 135-150.

Perelman C. y Olbrechts-Tyteca, (1989). *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos.

Ramírez, P. y López, A. (2013). “Comunidades virtuales, nuevos ambientes mismas inquietudes: el caso de Taringa!” , *Polis, Revista Latinoamericana*, vol. 12, n.º 34, pp. 519-540.

Museo de la pesca artesanal en la localidad de Villa del Mar: resistencia a las políticas de exclusión del mar

María Belén Noceti

Universidad Nacional del Sur-IIESS/CONICET

mbnoceti@uns.com.ar

María Jimena Irisarri

Universidad Nacional del Sur

mjirisa@criba.edu.ar

Desde hace unos años, el gobierno de la provincia de Buenos Aires ha implementado diferentes acciones políticas a los fines de constituir a la ciudad de Bahía Blanca en ciudad puerto. Dichas medidas tomadas unilateralmente, y sin el consenso de la población en general, han resultado controversiales en el estuario, en tanto entran en conflicto con intereses, valores y sentidos que respecto del estuario, detentan diversos actores tales como ONGs ambientalistas, vecinos, pescadores artesanales, deportistas náuticos, entre otros.

En el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur se lleva adelante un Proyecto de grupo de Investigación (en adelante PGI) titulado “Pesca artesanal. Identidades en disputa por la gestión de recursos marítimo-costeros en el estuario de Bahía Blanca”. A través del mismo se intenta caracterizar la evolución socioeconómica de esta actividad, y el impacto que las políticas provinciales ha generado en los últimos diez años. Se considera que este análisis es tan solo un pequeño aporte a la comprensión del desarrollo de los conflictos medioambientales locales en relación al espacio marino-costero, los cuales abarcan una multiplicidad de actores y una diversidad de miradas. Esta diversidad confluye en un fenómeno de segmentación y segregación social; que remite a la continua y creciente alienación de los vecinos al espacio público marino-costero. Se observa de esta manera una suerte de proceso de privatización del mar, con creciente fragmentación social donde sólo acceden a estos territorios quienes pueden pagar por ellos. En palabras propias de la antropología del mar, se diría que se asiste a una maritimidad¹ negada.

El PGI citado, analiza el conflicto por el acceso al espacio y recursos marítimo-costeros siguiendo una propuesta dinámica de investigación que contempla dos dimensiones de estudio. Inicialmente se aborda el conflicto medioambiental desarrollando una genealogía (Foucault, 1998) del mismo. Esto implica tanto una caracterización cronológica como evolutiva del fenómeno, pero bajo coordinadas dinámicas. Esto supone considerar que los actores en el conflicto se van construyendo en el proceso mismo de despliegue de la acción colectiva y no previamente a partir de una posición unificada; esta dinámica es la que va generando formas organizacionales y lazos institucionales. En palabras de Tilman Evers diríamos que estamos ante sujetos en tren de hacerse. Esta forma de comprender el proceso

¹ Maritimidad supone el conjunto de producciones materiales y simbólicas producto de las relaciones hombre-medio ambiente costero marino. (Alegret, 1989, 2013) (Noceti, 2013, 2014, 2015)

evolutivo del fenómeno supone aprehender la constitución de sujetos y saberes en el devenir de las disputas, observando la transformación continua de significados y sentidos de las relaciones hombre-medio ambiente. Desde aquí, se enfatiza la relación social antes que el actor en calidad de sustancia y su acción, cual simple atributo del mismo (Evers, 1985).

Se identifica luego, una segunda fase de análisis que entiende que los colectivos movilizados extienden la discusión sobre “estados de mundo posibles”, ampliando la exploración de argumentos fundantes de dichos mundos, por tanto resulta posible verificar múltiples ámbitos políticos hacia los cuales el conflicto se proyecta (Merlinsky, 2014).

La pesca artesanal constituye en este espacio de reproducción social, una actividad que no solo proporciona medios de subsistencia económica sino que, dada sus características locales, su tradición y especificidad, provee de un espacio de generación de subjetividades que resulta inherente al desarrollo identitario de cierto grupo de familias que viven del producto pesquero. Ser pescador conforma una dinámica de relación entre el mar y seres no humanos. Dejar el mar supone dejar de SER, pues tales relaciones no podrían gestarse en los espacios cotidianos. Creemos que negar la actividad implica negar la existencia de estos sujetos, proponer erradicar la misma bajo una serie de acciones políticas, implica agredir al sujeto pescador y a su mundo de referencia, supone destituir su existencia. Se caracteriza desde aquí de manera genealógica el caso de los pescadores de Villa del Mar que además de constituirse como colectivo agredido por las políticas provinciales, también se constituyen en colectivo movilizado y estratégicamente reinventado a los fines de llevar la lucha por su existencia a otras arenas políticas más allá de los piquetes náuticos y de las protestas en las rutas. La propuesta de los pescadores de construir un Museo de la Pesca, enmarca un nuevo espacio donde desarrollarse como sujetos políticos en plena resistencia.

El estuario de Bahía Blanca abierto a la economía internacional

En las últimas décadas, los complejos portuario-industriales tienen un importante desarrollo. Para transformar el sector y para alcanzar estándares internacionales que les permita incrementar su funcionamiento acorde al competitivo mundo finisecular, el 3 de junio de 1992, el gobierno nacional, dicta la Ley n.º 24093 que autoriza la transferencia de los puertos de propiedad del estado nacional a las provincias. Esta normativa establece de manera especial, para los puertos de Bahía Blanca, Buenos Aires, Rosario y Quequén, que la cesión se realizará a condición de que previamente se constituyan

sociedades de derecho privado o entes públicos no estatales que tendrán a su cargo la administración de cada uno de esos puertos. Estos entes se organiza asegurando la participación de los sectores particulares interesados en el que hacer portuario, comprendiendo a los operadores, prestadores de servicios, productores usuarios, trabajadores y demás vinculados a la actividad².

De esta manera, el 1 de septiembre de 1993, la provincia de Buenos Aires crea por medio de la Ley n.º 11414, el Consorcio de Gestión del Puerto de Bahía Blanca (en adelante CGPBB), entidad de derecho público no estatal. La misma, se integra por nueve representantes de sectores —públicos y privados— involucrados en el quehacer portuario. Su presidencia es ejercida por un miembro del gobierno de la provincia de Buenos Aires, a quien acompañan un delegado por la Municipalidad de Bahía Blanca, dos por las asociaciones sindicales, uno por las empresas prestatarias de servicios y uno

² Artículo 9.

por los concesionarios y permisionarios. Los armadores y agencias marítimas, los productores primarios de mercaderías y los sectores comerciantes también suman un representante cada uno. Los pescadores artesanales locales cuentan con un solo representante, lo que genera una presencia parcial en la medida en que en la región, se hallan divididos en la menos tres cámaras enfrentadas entre sí, más un grupo de actores independientes.

Desde su creación, el Consorcio tiene a su cargo la administración y explotación del complejo portuario de Bahía Blanca. Según sus autoridades, el crecimiento que genera es tan explosivo que motiva a sectores locales a denominarlo como una “Tercera Fundación”, haciendo referencia directa a la conocida como “Segunda Fundación”: el mayor proceso de crecimiento experimentado por la ciudad, en las dos últimas décadas del siglo XIX (Conte, 2003).

El Polo petroquímico de Bahía Blanca se ubica también en esta zona, entre los puertos de Ingeniero White y Cuatros, linderos a las localidades de Ingeniero White y de General Daniel Cerri. Resulta uno de los de mayor expansión de las últimas décadas en nuestro país. Originalmente, estuvo integrado por Petroquímica Bahía Blanca y las plantas satélites Polisor SM, Induclor SM, Petropol SM, Monómeros Vinílicos SA e Indupa SA. El proyecto incluía una séptima planta, Electroclor, cuya construcción quedó interrumpida. En la actualidad, el ámbito se completa con Polisor, Profertil, Solvay-Indupa y Mega (fusión entre Dow Chemical, Repsol-YPF y Petrobras). Petroquímica Bahía Blanca y Polisor comenzaron sus operaciones en 1981 y el resto del complejo entró en funcionamiento en 1986.

El crecimiento natural de las ciudades aledañas, del movimiento portuario y de las actividades industriales, ha contribuido a la contaminación del estuario y a la merma en la producción pesquera³.

En 1998 se conforma la Reserva Natural provincial de usos múltiples “Bahía Blanca, Bahía Falsa y Bahía Verde” comprendidas entre los siguientes límites: al norte y noroeste el Canal Principal hasta el paralelo 30° 50’S, continuando el mismo hacia el oeste hasta la línea de costa; al oeste la línea de costa hasta el paralelo 39° 13’S, al sur desde el paralelo citado por el veril sur de la Bahía Verde hasta los 39° 50’S y 62° 00’W frente a Punta Laberinto y por este paralelo hasta los 61° 50’W y al este el Mar Argentino⁴.

Como se desea preservar el hábitat de la zona, en virtud de la Ley n.º 10907⁵, se prohíbe “el uso extractivo de objetos o especies vivas de animales y plantas”, como así también “La pesca, caza y cualquier otro tipo de acción sobre la fauna, salvo cuando valederas razones científicas así lo aconsejaren”. Si bien esta normativa aún no ha sido reglamentada y la provincia se encuentra vacía de recursos económicos como para llevar a cabo los controles, limitó el acceso a los recursos a los sectores de pescadores que desarrolla su actividad en la región.

Además, la Ley provincial n.º 11477 de 1994 establece que para asegurar un manejo adecuado de los recursos, para la práctica de la pesca en todo ese ámbito, se debe contar con habilitación otorgada por la Autoridad de aplicación⁶.

Toda esta serie de normativas tiende a vincular al puerto con el comercio internacional favoreciendo su crecimiento, pero genera un conjunto de problemas en relación al uso del territorio costero y la coexistencia de diversas actividades en la región (industriales, portuarias, de servicios,

³ La contaminación afecta la producción pesquera. Desde el año 2007, no sólo se evidencia la merma en el ingreso de especies al estuario, sino la aparición de mal olor en el producto pesquero, y la observación de ulceraciones en los cuerpos de los peces, sobre todo en el caso del lenguado (Noceti *et al.*, 2015).

⁴ Artículo 8 de la Ley de la provincia de Buenos Aires n.º 12101.

⁵ El artículo 1 establece “que serán declaradas reservas naturales aquellas áreas de la superficie y/o del subsuelo terrestre y/o cuerpos de agua existentes en la Provincia que, por razones de interés general, especialmente de orden científico, económico, estético o educativo deban sustraerse de la libre intervención humana a fin de asegurar la existencia a perpetuidad de uno o más elementos naturales o la naturaleza en su conjunto, por lo cual se declara de interés público su protección y conservación”.

⁶ Artículo 21. Se designa Autoridad de Aplicación al Ministerio de la Producción, a través de la Subsecretaría de Pesca o el organismo que lo reemplace en el futuro.

residenciales, recreativas), deficiencias en infraestructura y la presencia de factores contaminantes en la zona, que ni la ley de reserva natural pudo menguar. Estas situaciones perturban además la relación de los distintos actores involucrados en el territorio y tiende a separar a los vecinos de las ciudades aledañas y a los pescadores artesanales fuera del mar.

El estuario de Bahía Blanca cerrado a los pescadores artesanales

En el año 2012, se firma un Acuerdo de reconversión pesquera entre el CGPBB y las Cámaras de pescadores⁷, que determina un programa de retiro voluntario de aquellos que no desarrollen la actividad en forma habitual y continua, la confección de un programa de relocalización de las áreas de pesca y la creación de un fondo de sostenibilidad portuaria, para quienes desarrollen la pesca como modo de vida principal y su revalorización como actividad económica y de inserción social, manteniendo y generando un nivel de ingresos que garantice la dignidad del sector empresarial y laboral, como así también la competitividad del sector pesquero y de pequeña escala (CGPBB, 2012).

La Provincia decide brindar un subsidio de \$63 millones de pesos, con el cual se gestaron las indemnizaciones por retiro voluntario y la compra de embarcaciones con motores de mayor potencia a los fines de salir a pescar hacia altamar.

El CGPBB, que es el encargado de realizar esos pagos, terceriza la tarea y contrata a la empresa Estibadores SRL. Esta situación inicia un conflicto que va violentándose paulatinamente hasta estallar en enfrentamientos físicos entre pescadores y autoridades del Consorcio. Según denuncian varios pescadores⁸, recibieron el subsidio y las barcas sólo los integrantes de la Cámara Unión Pesquera Artesanal y Comercial de Ingeniero White, e incluso se informa que gente que no pesca también se vio beneficiada en tanto resultaban allegados. Este asunto acrecentó la división que existía entre los pescadores artesanales de la zona (Noceti *et al.*, 2015).

Así, un grupo de pescadores artesanales quedaron desamparados y no representados por ningún sector (partido político, sindicato, etc). Parafraseando a Robert Castel podríamos decir que acontece una suerte de descolectivización, en tanto ocurre una suerte de pérdida de los soportes colectivos que configuran la identidad del sujeto colectivo y por consiguiente, el inicio de un período de “creciente individualización” (Svampa, 2005: 47). Nuestros pescadores en esta lógica, pueden optar por la resignación o la acción social colectiva, orientada hacia la búsqueda de caminos nuevos y autónomos (Evers, 1985: 39). En este caso se observa que se operan en la segunda dirección. Así, se llega a la reconstrucción de fragmentos de una identidad colectiva, a una resignificación de los sujetos y sus luchas, a un nuevo modo de “ser sujetos”.

Estas acciones colectivas de los pescadores de Villa del Mar engendran embriones de una nueva individualidad social, que tiene la capacidad de revertir las percepciones tradicionales, pero como todavía están en marcha, no se sabe aún su futuro.

⁷ El acuerdo se llevó adelante entre la Comisión de Pesca del CGPBB, y representantes de la Cámara de Unión Pesquera Artesanal y Comercial de Ingeniero White, la Asociación de Pescadores Artesanales de la Ría de Bahía Blanca, la Cámara de Propietarios y Armadores de Pesca de la Ría de Bahía Blanca y Bahía Unión; y la Cámara Rosaleña de Actividades Pesqueras. fuente <http://puertobahia blanca.com/novedades/acta-acuerdo-con-sector-pesquero-diciembre-2012.html>.

⁸ “¿La reconversión pesquera, detrás de las amenazas a pescadores?”, Frente a Cano, 6 de julio de 2015. <http://www.frenteacano.com.ar/noticia/155839>.

Los pescadores de Villa del Mar y la necesidad de buscar su Ser: un museo

En la localidad puntaltense de Villa del Mar⁹, residen 30 familias vinculadas tradicionalmente a la pesca. Estos actores, en su mayoría de bajos ingresos, alternaban sus vidas entre la contratación eventual por parte de empresas multinacionales actividad y la pesca (Leonardi, *et al.*, 2014: 192). actividad que realizan por medio de redes con diferentes mallas, sin la utilización de caña de pescar.

Al mermarse su actividad, estos actores buscan una alternativa para que su ser no desaparezca. Por ello se piensa la idea de un museo que preservara su identidad.

Más allá de entender los museos como lugares de recepción de público, se torna relevante mirarlo desde una óptica centrada en la capacidad de diálogo que puede generar con los sujetos, pero no en el sentido impositivo de vinculación sino en el participativo de resignificación y apropiación.

El museo comunitario es creado por la misma comunidad, es “de” la comunidad, no elaborado a su exterior “para “la comunidad”. Un museo es una herramienta para que la comunidad afirme la posesión física y simbólica de su patrimonio, a través de sus propias formas de organización. Un museo comunitario es un espacio donde los integrantes de la comunidad construyen un autoconocimiento colectivo, propiciando la reflexión, la crítica y la creatividad, armado, construido y cotidianamente enarbolado por la comunidad. Fortalece la identidad, porque legitima la historia y los valores propios, proyectando la forma de vida de la comunidad hacia adentro y hacia afuera de ella. Fortalece la memoria que alimenta sus aspiraciones de futuro. Un museo comunitario genera múltiples proyectos para mejorar la calidad de vida, ofreciendo capacitación para enfrentar diversas necesidades, fortaleciendo la cultura tradicional, desarrollando nuevas formas de expresión, impulsando la valorización del arte popular y generando turismo y actividades de emprendedurismo conexos generados y gestionados por la comunidad” (Red de Museos).

El museo comunitario debe ser una decisión y creación colectiva, ya que son los grupos que existen dentro de una comunidad los que realizan el proceso de investigación de su historia, recreando los conocimientos, reinterpretando sus relatos.

Consideraciones finales

La batería de políticas nacionales y provinciales que se dieron desde la década de 1990 en adelante, tendieron alejar a los pescadores artesanales del mar.

Los del estuario de Bahía Blanca en general y los de Villa del Mar en particular, atravesaron una situación crítica debido a la contaminación de las aguas del estuario, el dragado, el cambio climático y la creciente actividad del puerto, que provocan una merma de sus presas.

Estos actores plantean tristemente que la lucha por su forma de vida está en peligro y temen que le suceda lo mismo con el bagaje cultural, material y simbólico, que poseen asociado a esta práctica.

Por eso, surgió la idea de pensar la puesta en marcha y gestión de un Museo comunitario en torno a la historia oral y mitos de Villa del Mar donde se repiense la relación hombre-naturaleza como síntoma de lucha en la que se ponen en juego distintos modos de vida y de cohabitación en el espacio del estuario.

⁹ Para una descripción de la conformación de la villa ver: Leonardi, et al 2014.

Bibliografía

- Alegret, J. (1989). “La antropología marítima como campo de investigación de la antropología social”, *Revista Antropología y Sociedad*, n.º 52, pp. 120-142.
- Alegret, J. (2013). “Del patrimonio natural de los peces al patrimonio cultural del pescado: El espaci del peix de Palamos”, *Revista Andaluza de Antropología*, n.º 4, pp.33-54.
- Argentina, Poder Legislativo Nacional, Ley n.º 24093.
- Buenos Aires, Poder Legislativo Provincial, Ley n.º 12101.
- Buenos Aires, Poder Legislativo Provincial, Ley n.º 11477.
- Buenos Aires, Poder Legislativo Provincial, Ley n.º 11414.
- Buenos Aires, Poder Legislativo Provincial, Ley n.º 10907.
- Castel, R. (1995). *Metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.
- Conte, C. (2003). “Consortio de Gestión del Puerto de Bahía Blanca: La primera década, 10 años de logros”, en: *Consortio de Gestión del Puerto de Bahía Blanca*, Edición digital, agosto, Bahía Blanca.
- Evers, T. (1985). “La faz oculta de los nuevos movimientos sociales”, *Punto de Vista*, n.º 25.
- Foucault, M. (1998). “El sujeto y el poder”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, n.º 3, pp. 3-20.
- Leonardi, V.; Elías, S. y Fernández, M. (2014). “Desarrollo local a partir de productos turísticos con identidad territorial. El caso del humedal costero de Villa del Mar”, *RIAT, Revista Interamericana de ambiente y turismo*, vol. 10, n.º 2, pp. 189-205.
- Merlinsky, G. (2013). *Cartografías de los conflictos ambientales en Argentina*, Buenos Aires, CLACSO.
- Noceti, M. B. (2013). “Tejedores de redes, pescadores y anécdotas que se desvanecen. Miradas antropológicas en torno a saberes y modo de vida de pescadores artesanales del sudoeste bonaerense”, en: *Actas de las VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*, 27 al 29 de noviembre en Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Noceti, M. B.; Gallegos, C. e Irisarri, M. J. (2015). “Representaciones en torno al uso de los recursos marítimo-costeros en el estuario de Bahía Blanca”, trabajo presentado en las *II Jornadas de Sociología*, Pre- ALAS, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo (en prensa).
- Noceti, M. B. (2014). “Ecoturismo en el Humedal, saberes y prácticas de la pesca artesanal como insumo para el resguardo del patrimonio ambiental y cultural”, en: *Congreso Internacional de investigación en turismo: una aproximación desde el desarrollo, planificación y gestión de los territorios con vocación turística*, Bogotá.
- Red de Museos Contemporáneos de América Latina, <http://www.museoscomunitarios.org>
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.

Metáforas del arte de gobierno en los *Essays* de Francis Bacon

Francisco López Corral

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

francisco.lopezcorral@uns.edu.ar

Presentación

Este trabajo se inscribe en un proyecto colectivo de investigación acerca del uso de analogías, metáforas y ejemplos en la tradición del pensamiento político occidental. Esquemáticamente, podemos decir que las analogías y metáforas políticas trabajan a partir de la postulación de una semejanza de relaciones entre el ámbito político (tema), y un dominio que supone una experiencia intuitiva (fuente), estableciendo definiciones y trasladando relaciones propias de un dominio diverso. Indagar la emergencia y el uso histórico de estas metáforas y analogías posibilita un análisis crítico de los conceptos, al vincular sus contextos de producción con ciertas formas históricas y particulares de concebir lo político.

En esta ponencia, la intención es dar cuenta de algunas metáforas políticas tal como las encontramos en los *Ensayos* de Francis Bacon. El principal aporte que la tradición filosófica habitualmente le atribuye a Bacon no tiene que ver con lo político, sino con sus contribuciones en el plano epistemológico y gnoseológico, tal como son expuestas en su *Novum Organum*. En efecto, son ante todo sus investigaciones relacionadas con el campo de la filosofía natural las que han pasado a la historia. No obstante, Bacon constituye un caso por demás interesante a la hora de pensar la construcción analógico-metafórica de lo político, en cuanto, como veremos, postula una homologación total entre, precisamente, el ámbito natural y el político.

A diferencia de lo que sucede en algunos otros textos de Bacon, las referencias políticas de los *Ensayos* no remiten al problema de la fundamentación de la soberanía del Estado (sea monárquico o republicano), sino más bien a la cuestión del ejercicio del gobierno. De esta manera, a través de la elaboración de ciertas metáforas meteorológicas y corporales, Bacon irá bosquejando, de manera fragmentaria, ciertos modelos correspondientes a lo que ha de ser un buen gobierno y ciertos lineamientos clave para el ejercicio del poder.

Esa será pues nuestra línea de trabajo en esta ponencia: recuperar las metáforas políticas que Bacon propone, analizarlas explicitando las semejanzas que postula, y partir de ahí, reconstruir ese bosquejo baconiano del arte de gobierno. Pero antes de ello, será necesario detenernos en la homologación entre el ámbito natural y el político.

Las reglas del gobierno: naturaleza y política

Bacon sostiene en más de una oportunidad la existencia de una analogía o continuidad universal entre todas las esferas de la realidad. Y la política no está fuera de ella. Acaso no haya alegato más explícito

acerca de la continuidad entre naturaleza y política en toda la obra de Bacon que el que aparece en “A briefe discourse touching the happy union of kingdoms of England and Scotland” (1603), disertación referente a la unificación de las coronas de ambos reinos. Con el propósito de fundar su argumentación posterior acerca de cómo debe realizarse tal unificación, Bacon se propone instruir al Rey acerca de la “gran afinidad y beneplácito entre las reglas de la naturaleza y las verdaderas reglas de la política; la una siendo ninguna otra cosa que un orden en el gobierno del mundo, y la otra un orden en el gobierno de un estado” (Bacon, 1861-1874: 90). Esa afinidad, dice Bacon, era conocida por los antiguos: no sólo menciona a Heráclito, sino que elogia a los reyes de Persia, cuya educación se basaba sin más en

(...) una observación de las contemplaciones de la naturaleza y una aplicación de las mismas en un sentido político, tomando las leyes fundamentales de la naturaleza, con sus ramificaciones y pasajes, como un original y primer modelo, de donde tomar y describir una copia e imitación para el gobierno (Bacon, 1861-1874: 90).

Bacon lamentaba, no obstante, que este conocimiento de “hacer el gobierno del mundo un espejo para el gobierno de un estado” era “una sabiduría casi perdida”, y esto se debía a “la dificultad para un solo hombre de comprender ambas filosofías” (Bacon, 1861-1874: 92).

Analicemos un momento este alegato de Bacon para disgregar las formulaciones supuestas acerca de la política:

- a) En primer lugar, que los principios de la política cuentan con una congruencia con respecto a los principios de la naturaleza.
- b) Segundo, que ambos ámbitos son análogos en cuanto suponen la existencia de un gobierno basado en reglas (así como las reglas de la Naturaleza constituyen un orden el gobierno del mundo, las reglas de la Política constituyen un orden en el gobierno del Estado).
- c) Tercero, que hay una primacía de lo natural, si no ontológica, al menos gnoseológica, en el sentido de que la naturaleza es el dominio de donde se ha de tomar el modelo del gobierno (político).
- d) Finalmente, como un punto que no debe ser dado por sentado, el supuesto de que, así como hay una ciencia de la naturaleza, hay una ciencia de lo político, la cual requiere, claro, de un conocimiento de la filosofía natural.

Lo que nos interesa remarcar aquí es esta tríada entre gobierno-naturaleza-conocimiento: gobernar requiere un conocimiento de la naturaleza de las cosas. Más allá de las atribuciones (legítimas) propias de la soberanía del Rey, el acto de gobierno no es un mero acto de la *voluntad*: ha de gobernarse *conociendo*, sabiendo que hay un cierto orden a entender, ciertas reglas a comprender y aceptar. Ahora bien, esta isomorfía entre lo natural y lo político que ha de fundar la ciencia política no se plantea para determinar cuál es la esencia de las cosas y tratar de adecuarse a ella (lo que constituiría una matriz más ligada a cierta tradición clásica de comprender lo político), sino más bien para dotar al gobernante de la capacidad de prever los efectos de toda medida de gobierno y optimizar sus consecuencias según los objetivos deseados. Por lo cual, si Bacon postula a la naturaleza como modelo para pensar lo política, esta suerte de naturalismo político supuesto en este saber, esta ciencia, este arte de gobierno, no se resumirá tanto en cómo *son* (y, por lo tanto, cómo deben ser) las cosas, sino más bien, en cómo *funcionan*.

Esto es lo que queremos tener presente en vistas al análisis de las metáforas políticas que formulará Bacon: estas metáforas tomadas del ámbito natural no se proponen estipular cuál es el orden político más perfecto, sino cómo funciona la naturaleza de las cosas, bajo qué reglas, de manera tal de tenerlas en cuenta para realizar un buen ejercicio el poder. A continuación, nuestra intención es ilustrar

esta idea general a partir de un par de metáforas del ejercicio del gobierno, en el marco de un planteo que Bacon elaborará en los *Essays*, particularmente (y no por casualidad), en torno a ese gran problema político para los estados de principios de siglo XVII: las sediciones y las revueltas.

La metáfora meteorológica: tormentas y tumultos.

El primer tipo de metáfora que analizaremos es acaso la más original, asociando el estado del tiempo con la situación política. Citaremos las alusiones a esa imagen y luego pasaremos a su análisis:

[1] Los pastores de pueblos tuvieron necesidad conocer los calendarios de tormentas del estado, las cuales comúnmente son más grandes cuando las cosas tienden a equilibrarse; así como las tormentas naturales son más grandes alrededor del equinoccio. Y así como hay ciertamente ráfagas de viento huecas y secretos crecimientos de mares antes de una tormenta, también así las hay en los estados (...) Libelos y discursos licenciosos contra el estado, cuando son frecuentes y abiertos, y de una manera similar, noticias falsas a menudo corriendo arriba y abajo para desventaja del estado y rápidamente abrazados, se encuentran entre los signos de las revueltas (Bacon 1859-1864: 123).

[2] Por lo que cuando cualquiera de los cuatro pilares del gobierno están siendo principalmente sacudidos o debilitados (los cuales son Religión, Justicia, Consejo y Tesoro), los hombres tienen necesidad de rezar por buen tiempo (Bacon, 1859-1864: 125).

[3] Ni ningún príncipe o estado debe quedarse confiado respecto a los descontentos, debido a que han ocurrido seguido, o han ocurrido hace mucho, y ningún peligro ha sobrevenido; porque así como es verdad que cada vapor o bruma no ha de convertirse en una tormenta; no obstante también es verdad que las tormentas, aunque se calman en ciertos tiempos, aún pueden caer sobre el final (Bacon, 1859-1864: 127).

- a) La primera imagen es la del gobernante como pastor, metáfora tradicional que Bacon no desarrolla: lo relevante acá no es la relación del pastor con sus ovejas, sino en todo caso la sugerencia del gobernante como un conocedor de los tiempos y secretos de la naturaleza para poder conducir al rebaño sin problemas.
- b) Segundo, las revueltas son como tormentas, que alteran el buen tiempo del Estado. Como las grandes tormentas que pueden afectar a las construcciones, cuando las revueltas se desatan pueden hacer tambalear los pilares del Estado, a punto tal de que no hay otra cosa posible que “rezar por buen tiempo”. Por lo cual, es preciso evitar llegar a ello.
- c) Para eso es necesario un conocimiento sobre los signos que anteceden a las revueltas, de manera de poder pronosticarlas y anticiparse a ellas: así como las tormentas son precedidas por la subida de los mares y ráfagas de viento, las revueltas son precedidas por libelos, discursos abiertos contra el Estado (desautorizaciones), noticias falsas que son tomadas por buenas.
- d) Estos signos se dan en ocasiones silenciosamente, en períodos de calma (o de equilibrio de fuerzas, como el equinoccio). Por lo cual, es necesario saber leerlos, así como estar atentos siempre, no bajar la guardia: en ocasiones los indicadores de tormentas pueden ser una falsa

alarma, o bien las tormentas pueden caer sobre el final; del mismo modo, las revueltas son traicioneras, y pueden suceder cuando no se las espera.

¿Qué lección acerca del arte de gobierno podemos sacar de esta primera metáfora? Pues la necesidad de un conocimiento de procesos, de ciertas dinámicas: hay una física de los procesos políticos, física que sucede al margen de la voluntad del soberano y que, no obstante, supone un conocimiento que hay que dominar para ejercer el poder. Cuando se gobierna, hay que conocer los tiempos, los indicadores que señalan descontentos, los humores que pueden desencadenar un deterioro en el ejercicio del poder, de manera de intervenir antes de que sea demasiado tarde.

La metáfora corporal: remedios y revueltas

Segundo tipo de metáfora: la imagen que imagina al cuerpo político como un cuerpo, u organismo. Nuevamente, citamos los pasajes, para luego analizarlos:

[4] Seguramente, así como hay charlatanes para el cuerpo natural, así también hay charlatanes para el cuerpo político; hombres que asumen grandes curas, y quizá han sido afortunados en dos o tres experimentos, pero al carecer de los fundamentos de la ciencia, por lo tanto no pueden sostenerse (Bacon, 1859-1864: 116).

[5] En cuanto a los remedios; puede haber algunas precauciones generales, de los cuales vamos a hablar; así como la cura justa, debe responder a una enfermedad particular (Bacon, 1859-1864: 127).

[6] En cuanto a los descontentos, los hay en el cuerpo político como hay humores en el natural, los cuales son dados a acumular un calor preternatural y a inflamarse (Bacon, 1859-1864: 126).

[7] Ni se debe seguir de esto que, en tanto estas hambrunas son un signo de revueltas, su supresión con demasiada severidad debería ser un remedio de las revueltas (Bacon, 1859-1864: 124).

[8] Dar libertad moderada a las infelicidades y descontentos para que se evaporen (si es que ocurren sin una insolencia o atrevimiento demasiado grande), es una vía segura. Porque quien hace retroceder los humores, y hace que la herida sangre hacia dentro, ocasiona ulceraciones malignas y abscesos perniciosos (Bacon, 1859-1864: 129).

[9] Ningún cuerpo puede mantenerse sano sin ejercicio, ni un cuerpo natural, ni un cuerpo político; y ciertamente, para un reino o un estado, una guerra justa y honorable es el verdadero ejercicio. Una guerra civil, por cierto, es como el calor de una fiebre; pero una guerra foránea es como el calor del ejercicio, y sirve para mantener el cuerpo saludablemente; porque en una paz perezosa, el coraje se difumina y las costumbres se corrompen (Bacon, 1859-1864: 185).

- a) En primer lugar, hay que mencionar la pareja analógica básica: el cuerpo político es como el cuerpo humano (“natural”).
- b) A partir de esa relación, se puede afirmar que, del mismo modo que hay un conocimiento médico fundado sobre el cuerpo natural, hay un conocimiento científico sobre el funcio-

- namiento y las enfermedades del cuerpo político. Quien no sabe los fundamentos de ese conocimiento científico, tanto en el ámbito médico o el político, es un charlatán, más allá de que pueda acertar alguna vez al proponer ciertas remedios o medidas políticas.
- c) Así como existen precauciones y remedios adecuados para cada enfermedad, del mismo modo existen medidas políticas que se toman para prevenir y solucionar disturbios, y que deben ser adecuados a cada episodio específico.
 - d) Los descontentos del cuerpo político actúan como los humores en el natural: “son dados a acumular un calor preternatural y a inflamarse”. Por lo cual, como sucede con el tratamiento de una herida, la intervención política de los descontentos requiere en primera instancia dejar que se expresen y se desahoguen (hasta cierta medida) para evitar que se agraven. Así como los remedios deben procurarse de manera prudente, las medidas políticas deben realizarse evitando una excesiva severidad.
 - e) La guerra civil actúa en el cuerpo político como una fiebre perniciosa para el cuerpo natural, repleta de efectos negativos. Pero la guerra con el extranjero, en cambio, ejercita virtudes y capacidades éticas y políticas beneficiosas para el país, tal como el buen ejercicio genera efectos de bienestar y salud.

En este caso, así como la metáfora meteorológica se complementa con la *téchne* del pastor, esta metáfora se complementa con una imagen del gobernante como médico: si el reino es un cuerpo: el arte de gobierno nuevamente estará apoyado en la capacidad de desarrollar un conocimiento acerca de los signos de los malestares, trastornos y enfermedades de ese cuerpo político. Sólo el dominio de ese conocimiento le va a permitir saber cómo diagnosticar sus enfermedades, cómo hacerles frente, cómo suministrar los remedios, de qué maneras, en fin, cómo determinar lo que el cuerpo necesita, cuándo lo necesita. En ese sentido, la buena lectura y tratamiento de los síntomas y las enfermedades suponen entender que se encuentran enmarcados en ciertos procesos naturales por los cuales suceden. Razón por la cual, que lejos de cortar de raíz violentamente esos procesos, hay que poder determinar cuándo es posible y necesario dejar que se expresen, para evitar empeorar las consecuencias.

Comentarios finales

No es difícil dar cuenta las continuidades que suponen estas metáforas baconianas acerca del ejercicio del poder. En Bacon, tal como se puede ver en el uso de las metáforas expuestas, la continuidad entre el ámbito natural y el político no supone una ilustración sobre el buen orden político, en el sentido de un modelo a imitar, sino ante todo la postulación de una cierta naturalidad política que más que como modelo, aparece como una realidad que afectará necesariamente al ejercicio del poder. Las revueltas, antes que una anomalía, una aberración de la naturaleza o cualquier otra interpretación, son un fenómeno natural. Por lo cual, hay que saber jugar con esos procesos naturales, saber que producen ciertos acontecimientos, y por lo tanto, que no resulta conveniente orientar los esfuerzos de gobierno a impedir que sucedan, sino más bien, a intervenir sólo cuando es beneficioso, provechoso, eficiente, de acuerdo a esa naturaleza. Tanto si se entiende su dinámica a partir de la irrupción de una tormenta o de la aparición de una fiebre enfermiza, de lo que se trata es de entender la existencia de un proceso natural que tiene su regularidad y lógica, y que tales reglas existen allende a la voluntad del soberano. Hay una física de los procesos políticos y gobernar supone conocerla: un conocimiento acerca de las reglas que regulan el movimiento de los actores políticos, y un conocimiento de los signos que nos permiten predecir y anticipar su trayectoria. Gobernar está asociado al conocimiento de la semiótica de aquello que se gobierna.

Bacon se inscribe así en una línea de pensamiento político orientada a la creación de un arte de gobierno adecuado a esta concepción de lo político en continuidad con lo natural: un arte de gobierno basado en una física de los procesos políticos propios de los incipientes estados modernos. En efecto, a partir del siglo XVII, acaso con estos bosquejos de Bacon entre las primeras referencias, comenzará a desarrollarse en la Gran Bretaña un arte de gobierno que pensará lo político a partir de esta continuidad particular entre la naturaleza y la política. Un arte de gobierno que por un lado, desarrollará una preocupación por la acumulación de datos empíricos, de conocimientos fácticos concernientes a la población y a su comportamiento, tal como sucedía en la observación empírica de los procesos naturales; por el otro, se ocupará por la elaboración de ciertos lineamientos de un ejercicio de gobierno basada en la disposiciones naturales del interés de los gobernados. El cruce (y las tensiones) entre ambas dimensiones jugarán un papel más que importante para el derrotero del pensamiento político moderno, especialmente el británico. Pero, claro, desarrollar esas relaciones va mucho más allá de lo que es posible y hasta sensato exponer aquí.

Bibliografía

- Bacon, F. (1861). *Essays*, en: Spedding, J.; Ellis R. L. y Heath, D. D. (Eds.). *The Works of Francis Bacon (1859-1864)*, 7 vols., Londres, Longman and Co.
- Bacon, F. (1868). “A briefe discourse touching the happy union of kingdoms of England and Scotland (1861-1874)”, en: Spedding, J. (Ed.). *Letters and life* The Letters and Life of Francis Bacon, 7 vols., Londres, Longman and Co.

Buen vivir y vivir en Aristóteles y Hannah Arendt. Una mirada hacia dos pensadores de la vida en común

Constanza Marcos

Universidad Nacional del Sur

constanzabmarcos@gmail.com

Introducción

El presente trabajo pretende profundizar la noción de buen vivir y vivir en Aristóteles en relación a la noción de *polis* y la relación de vida y política en Hannah Arendt. Nuestra indagación apunta a evaluar la forma en que esta pensadora aborda la noción de comunidad. Para este fin se trabajarán los libros I y II de la *Política* del filósofo griego, teniendo presente la idea de comunidad política que allí se tematiza y la *Condición humana*.

Definición de la *polis*

En el libro I, el filósofo griego reflexiona sobre la comunidad política y la diferencia que tiene con la asociación familiar. Los hombres se asocian en vistas a algún bien, y el más importante de todos los bienes debe ser objeto de la asociación más importante que es la de la comunidad política, la *polis*. Muchos creen, erróneamente según el mismo Aristóteles, que este tipo de comunidad es de la misma índole que la familiar y que es el mismo gobierno el de un padre de familia que el de un monarca o un magistrado; sin embargo, gobernante es aquel que manda pero que también obedece, alternancia que faltaría en la organización familiar.

La asociación familiar, por otro lado, tiene un origen natural puesto que surge de la unión del hombre y la mujer, de su deseo de reproducción que también lo tienen las plantas y los animales. Sin embargo, los hombres se asocian en aldeas más grandes por otro motivo, de acuerdo a algún principio que le es propio puesto que la asociación por la mera necesidad ya estaría dada a nivel familiar. Varias aldeas constituyen la ciudad, que ya tiene, el nivel más alto de autosuficiencia, que nació a causa de las necesidades de la vida, pero subsiste para el vivir bien. Este fin, es lo que caracteriza a la *polis* y que la distingue de otro tipo de comunidad. Si la *polis* es natural, lo es debido a que reúne asociaciones que cumplen con lo que implica el vivir, el subsistir, el mantenerse en la vida y también porque la ciudad es el fin de éstas. Si es su fin, lo es por naturaleza.

Cabe resaltar que para Aristóteles la *polis* tiene un fundador, responsable del mayor beneficio que pudo haberse hecho a los hombres y este “origen histórico” no contradice su carácter natural. Por todo

esto, podemos afirmar que la polis no existe accidentalmente sino esencialmente y es éste el sentido que creemos que da al término natural.

Queda claro entonces, que el fin de que los hombres vivan en la polis es el buen vivir, que es la más importante de todas las asociaciones, por su autosuficiencia y porque allí se alcanza el máspreciado de los bienes. Finalmente, debemos agregar que la polis es anterior al individuo, porque el todo es anterior a las partes.

El hombre antiguo y la racionalidad práctica hacia el buen vivir

Aristóteles afirma que “El hombre es por naturaleza un animal social, y que el insocial por naturaleza no por azar es o un ser inferior o un ser superior al hombre” (Aristóteles, 1988: 50) Nos encontramos con la famosa definición de Aristóteles que tanta complejidad contiene. El hombre es el *politikón zôion*, el “animal” o “el ser viviente” que habita la *polis* que es a la vez la sociedad y la comunidad política. De aquí las dos acepciones de *politikón* como racional o social. “El hombre es el único animal que tiene palabra” (Aristóteles, 1988: 50-51) La voz, *phoné*, pertenece a los animales y es signo de dolor y de placer; en cambio, el *lógos* es propio del hombre y es para manifestar lo justo y lo injusto, lo conveniente y lo perjudicial. Sólo él posee el sentido de lo bueno y lo malo, es decir, el sentido ético para actuar.

La acción, la *práxis*, tiene en muchas lenguas una amplitud que el término griego no tenía. El uso actual hace énfasis en la eficacia, en la producción de un efecto o resultado, sea éste buscado o no. En cambio, el verbo *práttein*, enfatizaría el aspecto de acabamiento o cumplimiento, ya que la acción en este sentido es el un “llevar a cabo” o “llevar a término” referido a una meta u objetivo en el cual la acción alcanza su cumplimiento. Es decir, que el término griego tendría un uso más específico, en casos de acción intencional y propiamente humanos. Hay direccionalidad y orientación teleológica.

Las bestias según el filósofo no participan de la *práxis*, no están en la *polis*, y por eso es que participan de la *poiesis*, de la producción. A diferencia de los animales que sólo remiten más allá de la situación particular. Esta apertura temporal es fundamental para la vida práctica, porque permite el proyectarse hacia una representación de la vida como conjunto, como una totalidad de sentido, donde aparece la propia idea de felicidad y la representación de la vida buena.

La acción está inmersa en una red de medios y fines donde algunos están subordinados a otros jerárquicamente. De todos los fines, hay uno al que los otros se orientan, ya que si no fuera así todos nuestros deseos y búsquedas serían en vano. “Tanto el común de los hombres *«hoí polloí»* cuanto los instruidos dicen que es la dicha *«eudaimonía»*, y entienden que vivir bien *«eu zên»* y obrar bien *«eu práttein»* es lo mismo que ser dichoso. Pero discrepan acerca de lo que la dicha es (...)” (Aristóteles, 1988: 9), es decir, discrepan de su contenido material. Es importante aclarar que el sentido de la felicidad o dicha para Aristóteles tiene que ver con un estado y no con un momento efímero o pasajero como podemos llegar a interpretar en la actualidad.

La dicha tiene que ver con la actividad (*enérgeia*), con el ejercicio de una función que conlleva de por sí la realización de la naturaleza del agente. La virtud, (*areté*) consiste en un grado de cumplimiento *máximo u óptimo* de esa actividad y es una medianía en relación a dos vicios, uno por exceso y el otro por defeco, pero es un extremo desde el punto de vista de lo más valioso y del bien. Por lo tanto la virtud es un hábito por la que se llega a ser bueno, que se logra con el ejercicio de la función propia del hombre y con respecto a cada uno. De lo dicho se desprende que Aristóteles opera con una noción

normativa de la felicidad que le corresponde a cada hombre en virtud de sus capacidades y que puede no coincidir con lo que el agente desea.

Por último, es importante señalar que obrar es siempre en una determinada situación y que por ello la *prâxis* posee una estructura teleológica, que da cuenta de la apertura al horizonte de posibilidades, y una estructura situativa.

El Buen vivir en la *polis*

El hombre necesita vivir con otros hombres, por un lado, para vivir y satisfacer sus necesidades, y por otro, para realizar su naturaleza y su excelencia. La distinción entre el vivir y el vivir bien, es fundamental para comprender el rol de quienes habitan en la ciudad ya que sólo algunos serán quienes puedan buscar el buen vivir, esto es, aquellos que estén libres de las necesidades.

El filósofo nos dice que en todos existe la tendencia hacia la comunidad, pero, la participación en los asuntos políticos no era para todos los hombres. Los niños y ancianos lo son en cierto modo, pero habrá que añadirle la determinación de “imperfectos” o “excedentes por la edad”. Por lo tanto, “un ciudadano sin más por ningún otro rasgo se define mejor que por participar en las funciones judiciales y en el gobierno” (Aristóteles, 2007: 153).

El espacio político en la premodernidad, se expresaba de múltiples maneras: como pirámide del comando, en batalla; como círculo del consejo de ancianos; y, como espacio de participación, dentro de la *polis*. Es en ésta, no como espacio físico delimitado por muros, sino como conjunto de ciudadanos que participan de la política, el *ágora* y el teatro donde se muestra de manera sobresaliente la espacialidad política. Allí se establecen criterios de pertenencia hacia el interior y hacia el exterior, lo que determina quién es *polites*, y quién es extranjero. Galli (2002: 15-18), ubica hacia el seno de la polis, la esfera familiar, pero que es no política. Hay dos teorías de espacialidad, según el autor, en la filosofía griega: una que concibe al espacio como neutro, vacío, homogéneo, que corresponde a la visión atomista, y otra que concibe al espacio pleno, objetivo, animado, organicista, complejo, jerárquico y cualitativo. El espacio propiamente político pertenece a esta segunda clase de teoría y nos permite pensar la comunidad que concebía Aristóteles: democrática y aristocrática a la vez. Democrática en tanto la ley es la misma para todos los ciudadanos y en que pueden formar parte de los tribunales y asambleas. Aristocrática, en tanto la igualdad¹ se instala gracias a una conversión del individuo, a un esfuerzo sobre su persona, para tener un dominio de sí y ser virtuoso.

Para el filósofo,

La ciudad es por su naturaleza una cierta pluralidad, y al hacerse más una, de ciudad se convertirá en casa, y de casa en hombre, ya que podríamos afirmar que la casa es más unitaria que la ciudad y el individuo más que la casa. De modo que aunque alguien fuera capaz de hacer esto, no debería hacerlo porque destruiría la ciudad (Aristóteles, 1988: 89).

Por lo tanto, “una ciudad no resulta de individuos semejantes” (Aristóteles, 1988: 89) y cada uno, debe cumplir su función específica, que repercute en las posibilidades de acción del otro ya que la ciudad es un todo organizado, si cada parte está en su lugar y tiene el poder que corresponde de acuerdo

¹ La *eunomía* difiere de la *isonomía* que sostienen los democráticos basados en la idea de que todos los ciudadanos son iguales, con idénticos derechos a participar de los aspectos de la vida pública. La *polis* para ellos es un universo homogéneo, sin planos ni diferenciación.

a su virtud. Si hay una “pugna de fines”, entre el individuo y la ciudad, buscarlo y preservarlo “para un pueblo y para las ciudades es más noble y más divino” (Aristóteles, 2007: 6) ya que al fin de cuentas el fin de ambos es el mismo.

Hannah Arendt, continuidades y rupturas con Aristóteles

Hannah Arendt forma parte de una generación de intelectuales europeos que fueron expulsados al exilio por el nazismo. Su proyecto teórico se centra en el análisis de fenómenos políticos de nuestro siglo; entre ellos destacan sus esfuerzos por conceptualizar el totalitarismo, la acción, la revolución y el poder. Ha tratado esos temas de manera genealógica, mirando hacia el pasado de los fenómenos políticos para poder encontrar el sentido original de estos. En la *Condición humana*, Arendt profundiza la relación de la política con la condición humana en el contexto de la *polis* griega y analiza los motivos que causaron la pérdida de la estimación que en el mundo antiguo se le había dado a la política. El énfasis en el mundo griego, y el uso conceptual de algunos términos de Aristóteles, como el de *práxis*, ha hecho que se la considere una nearistotélica y una pensadora teñida de romanticismo y añoranza hacia la comunidad. Hay continuidades y rupturas a profundizar.

Aristóteles definía al hombre como *zoon politikon*, como un tipo de *zoe* al que le es esencial ser político. Es en ese ámbito, donde el filósofo pensaba que el hombre podía abandonar la mera vida, a través del discurso o palabra (*lógos*) y convertirla en un tipo de vida calificada, para desarrollar su esencialidad, y superar esa animalidad. Hannah Arendt lejos está de esta visión sustancialista de hombre. Muchos han creído ver en la filósofa una naturaleza humana pero esta interpretación pasa por alto todos los aportes que la *Condición humana* expresa sobre este punto. Ya en el prólogo nos dice, en continuidad con Aristóteles, que es el discurso lo que hace un ser único al hombre. Pero aclara, “Tal vez haya verdades más allá del discurso, y tal vez sean de gran importancia para el hombre en singular, es decir, para el hombre en cuanto no sea un ser político”(Arendt, 2013: 16-17), pero ni siquiera la más minuciosa enumeración de todas ellas, constituyen características esenciales de la vida humana. Pero los hombres en plural, o sea, los que viven, se mueven y actúan en este mundo, sólo experimentan el significado debido a que se hablan y se sienten unos a otros a sí mismos. Por esto, podemos decir, que no hay una esencia permanente en Arendt, como si en Aristóteles, sino hombres que se interrelacionan y que aparecen los unos a los otros en un mundo compartido. Sólo podemos decir de los hombres que son seres condicionados.

Arendt, al igual que Aristóteles, distingue distintas formas de actividad. Para ella, la *vita activa* refiere a tres actividades básicas: la labor, el trabajo y la acción. La **acción**, es la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la *pluralidad*. Esta noción es fundamental ya que mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente *la* condición, sin la cual, y por la que, hay vida política y acción.

La pluralidad tiene un doble carácter: implica igualdad y distinción. Igualdad, porque si no los hombres no podrían comunicarse ni planear para los futuros hombres, y distinción porque cada hombre tiene un yo propio, que a través del discurso y la acción puede mostrarlo. Para Arendt, una vida sin acción ni discurso está muerta para el mundo, ya que el resto de los hombres no la viven. Por esto es que ambos son tan importantes porque a través de ellos nos insertamos en el mundo y somos para los otros. La vida política es la vida verdadera, ya que “sólo la acción es prerrogativa exclusiva del hombre; ni una bestia ni un dios son capaces de ella, y sólo ésta depende por entero de la constante presencia de los demás” (Arendt, 2013: 38).

Actuar significa tomar la iniciativa, comenzar algo nuevo que implica una inherente falta de predicción. En este sentido es expresión de libertad, ya que sólo cabe esperarse lo inesperado, lo infinitamente improbable. Cada acto implica una nueva historia, por más que se inserte en un mundo que ya tiene una, puesto que no puede abarcar cada inserción. Por ello, con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo, y la acción es una especie de segundo nacimiento. “El discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales” (Arendt, 2013: 202) La acción necesita del discurso para ser reveladora y para tener un sujeto que nunca es plenamente tal; también es paciente, lo que lleva a que cada reacción sea una nueva acción que toma su propia resolución y que afecta a los demás. Nunca queda circunscripta a los partícipes. Más allá de que el discurso acompañe a la acción en su revelación, no se puede obviar que nunca puede darse una expresión verbal inequívoca.

La esfera de aparición

Señalamos que Aristóteles distinguía dos ámbitos, o dos esferas, en términos de Arendt, que según la filósofa, eran completamente separados y opuestos. Estos, la casa (*oikía*) y la *polis*, corresponden según su visión, a la oposición de *lo público* y *lo privado*. En la esfera doméstica los hombres viven juntos llevados por sus necesidades y exigencias, tiene un origen natural. En cambio, la esfera de la *polis* es la de la libertad, la de las palabras, la de la persuasión. Cuando el filósofo griego deja fuera de la *polis* a los esclavos y bárbaros es porque están desprovistos de una forma de vida donde el discurso tiene sentido y donde la principal preocupación entre los ciudadanos era hablar entre ellos.

En la modernidad la distinción de ámbitos se vuelve confusa, se superponen con la aparición de la esfera social, que no es ni la pública ni la privada. La vida comienza a ocupar el lugar de reflexión de lo político, lo *zoe* invade el espacio de la *bíos*. Así comienza a tomar relevancia cuestiones de vivienda por ejemplo, o de alimentación y la política comienza a ser un administrador de esos problemas; pasa a ser una función de la sociedad.

Si la vida comienza a ocupar los espacios de la política, esta como tal desaparece. La política, lejos está de tener que cumplir un rol administrativo, y de ser un lugar que se ocupa de la necesidad. La política, como se enfatizó, es el ámbito de la libertad, de la posibilidad de diálogo y acción junto a otros. Libertad y necesidad se excluyen. Si los hombres están sólo preocupados por su supervivencia, se comportarían de manera homogénea, como meros ejemplares de la especie y no expresarían su pluralidad.

No podemos dejar de mencionar también que según el análisis de Arendt, la vida con el cristianismo empieza a tener un valor sagrado, ausente en el mundo antiguo, que ni la modernidad con la decadencia de la fe y ni la secularización pudieron trastocar. La vida humana, la cosa más mortal, fue elevada a la inmortalidad. “La actividad política, que hasta entonces se inspiró fundamentalmente en anhelar una inmortalidad mundana, se hundió al bajo nivel de una actividad sujeta a la necesidad” (Arendt, 2013: 339).

Laura Quintana se aproxima a esta discusión y se permite pensar que Arendt puede sugerir una politización de la *zoe*. Esto “supondría que las cuestiones relacionadas con la mera existencia de los individuos pudieran incluirse en la deliberación pública, pudieran ser tratadas horizontalmente en los modos de la acción y el discurso, y no someterse simplemente a mecanismos de control o a procedimientos administrativos” (Quintana, 2009: 195). La filósofa sabe los peligros de que un sistema tome como fin el cuidado de la vida hasta el punto de eliminar aquellos miembros que son nocivos para la sociedad. Los campos de concentración y exterminio ejemplifican el peligro.

¿Pensadora nearistotélica y teñida de añoranza hacia la polis?

La ausencia de un espacio de aparición, donde se revele el quién del sujeto, donde no se dé el espacio intersubjetivo de reconocimiento, es un peligro para la libertad del hombre. Si la esfera de aparición constituye la realidad del sujeto, la carencia de una los priva como tal. Arendt piensa en su contemporaneidad en el paria, en el refugiado. La política, es una actividad expresiva, en la que la aparición del sujeto es el fin. De aquí que busque esa vida política por sobre otras, al menos en la *Condición humana* y que trate de pensar en esos espacios como privilegiados tras la Edad Moderna.

Podemos nombrar continuidades con Aristóteles, como las que ya se expresó: la relevancia del discurso, la distinción entre *práxis* y *poiesis*, la distinción que puede subyacer entre dos tipos de vida, pero también rupturas o alejamientos como por ejemplo la definición del hombre desde la pluralidad, como condición para la vida política donde expresar su libertad y la ausencia de una reflexión sobre la felicidad tan explícita y central como en Aristóteles. Le importa más la idea de "trascendencia" en el mundo terreno.

Con respecto a la idea de comunidad, Arendt sabe los peligros que dicha forma política puede traer si se elimina la libertad de los hombres, si no pueden expresarse ni actuar de acuerdo a su singularidad. Se los reduce a mera animalidad. Por eso ve necesario una esfera donde las personas puedan expresarse como iguales, pero mostrando sus diferencias. Para la filósofa, la esfera pública implica publicidad, es decir, que todo lo que aparezca allí pueda ser visto y oído por todo el mundo. También implica lo común, y cierta permanencia, pero en la medida en que hay aparición.

Creo que más allá de si añore o no la *polis* la filósofa nos invita a pensar un espacio que parece perdido a partir de la Edad Moderna. No sueña una comunidad homogénea como tampoco lo hacía Aristóteles quien veía en una excesiva unicidad la gran amenaza de la comunidad política. Piensa la pluralidad radicalmente, teniendo presente los peligros reales que ciertas concepciones pueden resguardar; pero también revela la necesidad de ese ámbito en común donde esté en tensión la igualdad y la singularidad. Podría decirse que anhela una comunidad de plurales, de pluralidad hacia el interior del individuo mismo, que sólo la acción y el diálogo pueden expresar. Lo que mata a las comunidades políticas es la pérdida de poder², éste

(...) sólo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades (Arendt, 2013: 223).

Es un desafío para nuestra contemporaneidad el poder pensar espacios comunes, que no impliquen costumbres en común, o simplemente leyes, sino donde la singularidad y la pluralidad puedan estar presentes, donde las acciones junto con las palabras, nuestras y de otros, creen realidad. En este sentido, Arendt no es una pensadora de la comunidad, sino de un mundo construido en común.

Bibliografía

Arendt, H. (2013). *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.

² Este trabajo no tiene como fin analizar esta noción tan compleja y profunda, pero es relevante señalarlo para mostrar el potencial de la acción

Aristóteles (2007). *Ética Nicomaquea*, Buenos Aires, Colihue.

Aristóteles (1988). *Política*, Madrid, Gredos.

Galli, C. (2002). *Espacios políticos. La edad moderna y la edad global*, Buenos Aires, Edición Nueva Visión.

Quintana, L. (2009). “Vida y política en el pensamiento de Hannah Arendt”, *Revista de ciencia política*, vol. 29, n.º 1, pp.185-200.

Praxis, materialismo y contradicción.

Los aportes teóricos de Mao Tse-tung al marxismo

Esteban Gabriel Sánchez

CIB – Departamento de Humanidades-Universidad Nacional del Sur

estebansanchez88@hotmail.com

En el presente trabajo nos proponemos tematizar la centralidad de la noción de *praxis* en el pensamiento de Mao Tse-tung y su vinculación con los conceptos de *materialismo* y *contradicción*. En un principio, contextualizaremos brevemente los textos a analizar. Posteriormente, intentaremos visibilizar la herencia marxista presente en el pensamiento de Mao y valorar críticamente sus aportes a la teoría marxista.

El contexto de producción de los escritos de Mao que analizaremos (*Sobre la práctica* y *Sobre la contradicción*) se corresponde con el periodo de la guerra civil en China (1927-1949) entre el Kuomintang y el Partido Comunista Chino¹. Este período culmina con el triunfo de la revolución comunista. En ambos textos se hacen visibles las vicisitudes históricas entre ambas facciones: desde la persecución y el asesinato de los comunistas por parte del Kuomintang (1927-1937) hasta a la alianza nacional en contra del imperialismo japonés que desencadenó la Segunda Guerra Sino-Japonesa (1937-1945)². Uno de los propósitos de Mao al redactar estos escritos fue corregir algunas interpretaciones dogmáticas o erróneas al interior de PCCh y de ese modo direccionar la acción política hacia el triunfo definitivo de la revolución. Para Mao la teoría marxista es un campo de batalla, en el cual se expresan diferentes posiciones teóricas con implicancias políticas diversas. Una visión teórica errada llevará a una derrota política. Al interior del marxismo los lazos políticos establecen una compleja articulación de orden y conflicto entre las diferentes corrientes en disputa. Por ello, Mao insistirá en revisar críticamente las formas de conocimiento y la concepción propia del materialismo marxista.

Formas del conocimiento y la centralidad de la praxis

Según Mao, la producción material configura toda la actividad del hombre pero no la determina por completo. El conocimiento es una práctica material, social y política determinada por los modos de producción y la historia de la lucha de clases. Cada formación social tiene particularidades históricas que se expresan a través de las diferentes teorías o concepciones del mundo. Debe ser desechada cualquier concepción que no parta de considerar que la producción material es determinante en toda praxis. Esta última constituye el único criterio epistémico-ontológico del materialismo³.

¹ Partido Comunista Chino será abreviado como PCCh.

² Cfr. Bailey, P. J. y Ramos, F., 2002: 76-116.

³ Cfr. Mao, 2010a: 80.

Marx resume la concepción materialista en la primera de las *tesis sobre Feuerbach* poniendo en relieve el valor de la praxis humana:

La principal insuficiencia de todo el materialismo tradicional (incluido el de Feuerbach) es que [, en él] el objeto I (Gegenstand), la realidad, la materialidad sólo es captada bajo la forma del objeto II (Objekts) o de la intuición sensible; y no como actividad humana material, [como] praxis; no subjetivamente. De ahí que, en oposición al materialismo, el aspecto activo [haya sido] desarrollado de manera abstracta por el idealismo —el cual, naturalmente, no conoce la actividad real, material en cuanto tal—. Feuerbach quiere [referirse a] objetos materiales, realmente diferentes de los objetos pensados: pero no capta la propia actividad humana como actividad objetiva. De ahí [—de la insuficiencia de su materialismo—] que [Feuerbach], en *La esencia del cristianismo*, sólo considere al comportamiento teórico como el auténticamente humano, mientras la praxis sólo es captada y fijada en su forma suciamente judía de manifestación. De ahí que no comprende la significación de la actividad ‘revolucionaria’, ‘crítico-práctica’⁴ (Marx, 2014: 449).

Según Marx, la disputa entre materialismo e idealismo es una falsa discusión porque los términos son antinómicos. El materialismo tradicional, por un lado, prioriza ontológicamente a la materialidad (realidad) como objetualidad. El idealismo, por otro, insiste en el rol activo del sujeto (abstracto) en la construcción de la realidad. Ambos omiten el lugar central que tiene la praxis humana como la forma de acceder y comprender el mundo a través de su propia acción. Mao asume su herencia marxiana al postular que en la historia del pensamiento hay dos grandes concepciones del mundo, que se oponen entre sí. Por un lado, la concepción metafísica, que tiende a considerar a los fenómenos de manera estática, aislada, unilateral y a los cambios en ellos como meras diferencias exteriores y cuantitativas, reduciendo la complejidad de lo real. En el terreno político esta posición epistémica legitima ideológicamente el orden social existente como eterno e inmutable⁵, ocultando el carácter histórico y transitorio de las formaciones sociales y normalizando la explotación del hombre por el hombre. Por el otro, la concepción materialista sostiene que el desarrollo de una cosa se puede explicar por sus relaciones con otros fenómenos. Por ello postula la existencia de dos etapas graduales en el proceso de conocimiento: el conocimiento sensorial-sensitivo y el conocimiento racional-lógico. Entre sí son cualitativamente distintas pero ambas están unidas por la praxis humana, que las articula y les otorga sentido. De esta manera la concepción materialista aborda los fenómenos y los cambios en ellos de modo interrelacionado, en movimiento y transformación constante y continua. El cambio se estudia por medio de las transformaciones internas y externas y a su vez, por las contradicciones internas de cada fenómeno. Dicha concepción nos permite hacer visible el carácter de clase de cada formación social y evidenciar la posibilidad de su transformación política.

Esta caracterización del materialismo resulta insuficiente, ya que a su vez en su interior existen dos corrientes opuestas: el materialismo mecanicista y el dialéctico. Para Mao, el materialismo mecanicista constituye una transfiguración de la concepción metafísica, que se infiltra en el marxismo y lo lleva a errores políticos a causa de sus fundamentos epistémicos premarxistas⁶. El materialismo mecanicista postula que la conciencia y los fenómenos sociales son un efecto de procesos biológicos en relación a un medio asociado: la reduce a una mera materialidad fisiológica. En cambio, el materialismo dialéctico se centra en el carácter creativo de la praxis humana. Si bien concuerda con que el conocimiento comienza con la experiencia, éste no es reductible a su base fisiológica. La etapa sensorial

⁴ Cfr. Marx, K. y Engels, F., 2014: 449.

⁵ Cfr. Mao, 2010b: 101.

⁶ Cfr. Mao, 2010a: 80.

constituye un momento dentro de la dialéctica ascendente hacia el conocimiento racional-lógico. Esta posición teórica contribuye a formar la conciencia de clase del proletariado. Para criticar las interpretaciones mecanicistas del materialismo marxista que ponderan la experiencia y desacreditan el carácter activo de la teoría, Mao recurrirá al pensamiento de Lenin. La insuficiencia de estas interpretaciones radica en su incapacidad de alcanzar una visión global de la realidad asociada a su aproximación ultra empírica a ella⁷. Para tal propósito, Mao recupera dos obras de Lenin *Materialismo y empiriocriticismo* de 1905 y *Cuadernos Filosóficos* de 1914-1916. Mao realiza el mismo procedimiento que el líder ruso al criticar las interpretaciones presuntamente materialistas. En definitiva, para ambos líderes políticos las discusiones teórico-ideológicas tienen impacto directo en la lucha de clases⁸. Las mencionadas obras de Lenin constituyen un problema hermenéutico para los estudiosos del marxismo: existe una disputa respecto a la presunta discontinuidad o continuidad entre dichas obras⁹. Mao supone sin problematizar la coherencia entre las dos obras de Lenin. Para valorar apropiadamente la herencia marxista de Mao es necesario detenernos sucintamente en esta controversia hermenéutica.

En *Materialismo y Empiriocriticismo* Lenin sostiene que la noción de práctica es el criterio de verificación epistémica del conocimiento cognoscitivo. Es decir, la práctica es el criterio último de verdad que media entre la realidad objetiva y nuestro pensamiento y lenguaje. El autor afirma que:

La única e inevitable conclusión (...) que se hacen todos los hombres en la práctica humana viva y que el materialismo coloca conscientemente como base de su gnoseología, consiste en que fuera de nosotros e independientemente de nosotros existen objetos, cosas, cuerpos, que nuestras sensaciones son imágenes del mundo exterior (Lenin, 1976: 103).

Lenin acuerda con la *teoría del reflejo*. Al postular la prioridad ontológica del ser respecto a pensar, la realidad objetiva es independiente de la voluntad y de la acción del individuo, y la verdad es entendida como correspondencia entre sujeto y objeto. Esto lo sitúa en una ontología monista naturalista. Lo subjetivo y lo objetivo son dos órdenes disociados, sin la mediación activa de la praxis humana. La *teoría del reflejo* postula el conocimiento de modo unilateral, las determinaciones objetivas se proyectan de manera refleja en el sujeto, y éste es considerado de manera pasiva, sólo en tanto extrae las determinaciones del objeto a través de su pensamiento y lenguaje. Los críticos que acuerdan con visión de la discontinuidad entre ésta obra y *Cuadernos Filosóficos* consideran que en ésta última se da un quiebre en Lenin con *teoría del reflejo* a través del estudio sistemático de la *Ciencia de la Lógica* de Hegel.

⁷ Cfr. Mao, 2010a: 91-93.

⁸ Según Sánchez Vázquez, en *Materialismo y Empiriocriticismo* Lenin tiene como objetivo primordial: “La defensa del marxismo como filosofía del partido revolucionario tiene ya de por sí, para Lenin, un significado político. Pero este significado se vuelve más transparente si se tienen en cuenta las circunstancias históricas: ofensiva de la reacción y reflujo de las acciones revolucionarias (...) Estos filósofos miembros del partido -los empiriocriticistas constituyen a su vez un grupo político, los *otzovistas*- que sustentan posiciones políticas opuestas a las de Lenin respecto a la participación en la III Duma (ellos se pronuncian por la retirada total del parlamento)” (Sánchez Vázquez, 2009: 239).

⁹ Por su parte, Althusser afirma la continuidad entre las obras de Lenin. Éstas evidencian una coherencia teórica porque su pensamiento es una nueva práctica de la filosofía. El filósofo francés afirma que: “Menos que nunca puede afirmarse entonces que el marxismo es filosofía nueva: una filosofía de la praxis. En el núcleo de la Teoría marxista, hay una ciencia: una ciencia completamente singular, pero una ciencia. Lo que el marxismo introduce de nuevo en la filosofía, es una nueva *práctica de la filosofía*. El marxismo no es una (nueva) filosofía de la praxis, sino una *práctica (nueva) de la filosofía*” (Althusser, 1972: 70-71). Por otro lado, Sánchez Vázquez afirma la discontinuidad o ruptura entre las obras de Lenin, considera que el líder ruso es un exponente fundamental del marxismo como filosofía de la praxis. Sánchez Vázquez sostiene que: “Para Lenin, la teoría como conocimiento científico de la realidad histórico-social, que se aspira a transformar de acuerdo con fines revolucionarios, de clase, es pues no solo reflexión sobre la praxis sino ante todo teoría de la praxis, teoría que surge de la práctica, la sirve y, a la vez, está en la práctica misma como parte necesaria e insoluble de ella.” (Sánchez Vázquez, 2009: 260). Las conclusiones de Althusser y Sánchez Vázquez son contrapuestas no sólo en las consideraciones hermenéuticas – continuidad o discontinuidad- de la obra de Lenin sino también respecto al valor teórico político del marxismo de Lenin: si es una nueva práctica de la filosofía (ciencia marxista) o bien una filosofía de la praxis.

En *Cuadernos Filosóficos* Lenin plantea que el conocimiento del mundo no se reduce a una realidad separada del hombre sino que la praxis humana modela y transforma la realidad; ésta en cuanto tal es producto del carácter activo y creativo del hacer humano. A partir de la dialéctica hegeliana Lenin entenderá al conocimiento como un todo procesual activo que cambia y se transforma constantemente, por medio de la praxis humana. Lenin resume la esencia procesual de la dialéctica del conocimiento: “De la percepción viva al pensamiento abstracto, y *de éste a la práctica*: tal es el camino dialectico del conocimiento de la *verdad*, del conocimiento de la realidad objetiva” (Lenin, 1974: 159). La realidad se convierte en una categoría compleja que contiene el carácter activo y transformador del sujeto. Coincidiendo con la tesis de la discontinuidad teórica en la obra del político ruso, Néstor Kohan afirma que para Lenin:

Las cuatro características que, en su opinión, constituyen el núcleo esencial del marxismo y de la lógica dialéctica de Hegel. Estas últimas serían: 1) la importancia central de abarcar y estudiar la totalidad de los aspectos, junto con todas sus vinculaciones e intermediaciones; 2) la necesidad de estudiar los procesos en su historicidad, en su “automovimiento” y “desarrollo”; 3) el insustituible lugar de la práctica de los seres humanos, que debe estar siempre presente en la definición de los objetos y en su vinculación con lo necesario para el ser humano; y 4) el carácter concreto de la verdad (Kohan, 2013: 172).

En resumidas cuentas, Mao y Lenin coinciden en que las discusiones de un campo epistemológico tienen influencia e implicancia en la acción política. Por ello, resulta fundamental librar esa batalla ideológica para evitar falsas interpretaciones sobre la realidad social.

A continuación nos detendremos en algunas consideraciones de Mao respecto al materialismo dialéctico. Según Mao, éste pone a la praxis en un primer lugar, sin sobrevalorar el lugar de la experiencia (al contrario de la concepción mecanicista). La teoría depende de la práctica, que está a la base de toda teoría y que a su vez se ve reconfigurada y transformada por la aquélla. Así progresa el conocimiento dialéctico. En el terreno de la lucha de clases, el materialismo dialéctico se sustenta a través de una posición en favor de la toma de conciencia del proletariado¹⁰. Mao dice que:

Para el marxismo, la teoría es importante, y su importancia está plenamente expresada en la siguiente frase de Lenin: ‘Sin teoría revolucionaria, no puede haber tampoco movimiento revolucionario’ Pero el marxismo subraya la importancia de la teoría precisa y únicamente porque ella puede servir de guía para la acción (...) el problema más importante no consiste en comprender las leyes del mundo objetivo para estar en condiciones de interpretar el mundo, sino en aplicar el conocimiento de esas leyes para transformarlo activamente. (Mao, 2010a: 92)

Esto quiere decir que Mao acota el valor de la teoría a mera guía de la acción en la medida en que la praxis sea transformadora del mundo. En este aspecto, siguiendo a Lenin pone en evidencia su interpretación reductora de la célebre Tesis XI sobre Feuerbach de Marx. Según Mao, la praxis configura y estructura el mundo del hombre. Éste exagera al valor de la praxis transformadora al postular una visión instrumental de la teoría. De esta manera, comete el mismo error que las interpretaciones mecanicistas del materialismo que habían sido criticadas por ser dogmáticas al ponderar la experiencia por sobre la teoría. A pesar de ello, Mao evidencia una lectura acertada del marxismo al centrar su análisis en la praxis. La crítica marxiana a las filosofías contemplativas apunta a

¹⁰ Cfr. Mao, 2010a: 82.

mostrar que la teoría es una práctica teórica y como tal está en relación con una praxis que puede: o bien apuntar a transformar el mundo, o bien a legitimar y sostener el *statu quo*.

La esencia de la dialéctica: La contradicción

Según Mao, la contradicción es la esencia de la dialéctica¹¹. Los fenómenos cambian por contradicciones internas y/o externas, que se encuentran en constante tensión y disputa, algunas se resuelven y otras se conservan y así sucesivamente. La contradicción es el motor de cualquier proceso, está en todas las cosas. Cada cosa particular supone una contradicción que la habita interiormente, le da movimiento y dirección. En el desarrollo de cada fenómeno hay muchas contradicciones en pugna, pero siempre hay una contradicción principal¹². Esto no quiere decir que sea la única relevante, o que siempre vaya a ocupar ella misma ese lugar, puesto que éste es circunstancial y móvil. La contradicción principal no puede ser universalizable, pues ésta se determina de manera situada, es decir, no podemos saber *a priori* cuál contradicción será la principal y cuáles otras estarán subordinadas a ella.

¿Por qué Mao insiste en la importancia de determinar correctamente cuál es la contradicción principal? Para Mao, uno de los aportes de Marx fue determinar que la contradicción principal en la sociedad burguesa capitalista es la existente entre proletariado y burguesía, entre quienes pueden hacer usufructo de los medios de producción y los que sólo tienen su fuerza de trabajo para subsistir¹³. Como habíamos dicho, las consideraciones epistémicas correctas conducen a la victoria en términos políticos. Sólo es posible entender la alianza del PCCh con el Kuomintang propugnada por Mao al considerar que el otro término de la contradicción principal en ese momento fue el imperialismo japonés. Esta decisión fue lo que posibilitó la coexistencia pacífica entre ambas fuerzas políticas al interior de China y abrió paso al progresivo triunfo de la revolución comunista.

Mao nos invita a pensar que el valor teórico del marxismo está en la capacidad de ayudarnos a identificar qué tipos de contradicciones están en pugna en una sociedad. La apropiación maoísta de la contradicción nos permite valorar el lugar y sentido que tiene la praxis en relación a la situación política particular en la cual ella se inserta. No sólo sin teoría revolucionaria no hay práctica revolucionaria sino también sin una lectura situada de las contradicciones en pugna no hay praxis revolucionaria posible. Podemos afirmar que el marxismo tiene sentido como praxis política sólo si puede darnos herramientas para pensar nuestras contradicciones y contingencias políticas particulares.

Bibliografía

- Althusser, L. (1972). *Lenin y la filosofía*, Buenos Aires, CEPE.
 Bailey, P. J. y Ramos, F. (2002). *China en el siglo XX*, Barcelona, Ariel.
 Kohan, N. (2013). *Fetichismo y poder en el pensamiento de Karl Marx*, Buenos Aires, Biblos.
 Lenin, V. I. (1974). *Cuadernos filosóficos*, Madrid, Ayuso.

¹¹ Para Lenin la dialéctica se expresa en que: “La unidad (coincidencia, identidad, acción igual) de los contrarios es condicional, temporaria, transitoria, relativa. La lucha de los contrarios mutuamente excluyentes es absoluta, como son absolutos el desarrollo y el movimiento (...) Así, en cualquier proposición podemos (y debemos) descubrir como en un ‘núcleo’ (‘célula’) los gérmenes de todos los elementos de la dialéctica, y con ello mostrar que la dialéctica es una propiedad de todo conocimiento humano en general” (Lenin, 1974: 346-347).

¹² Cfr. Mao, 2010b: 124.

¹³ Cfr. Mao, 2010b: 122.

Lenin, V. I. (1976). *Materialismo y empiriocriticismo*, Moscú, Progreso.

Mao Tse-tung (2010a). “Sobre la práctica. Sobre la relación entre conocimiento y práctica, entre el saber y el hacer”, en: Žižek, S. *Sobre la práctica y la contradicción*, Madrid, Akal, pp. 79-97.

Mao Tse-tung (2010b). “Sobre la contradicción”, en: Žižek, S. *Sobre la práctica y la contradicción*, Madrid, Akal, pp. 99-115.

Marx, K. y Engels, F. (2014). “Tesis sobre Feuerbach”, en: *Ideología Alemana*, Madrid, Akal.

Sánchez Vázquez, A. (2009). *Filosofía de la praxis*, México, Siglo XXI Editores.

El uso de analogías en el análisis arendtiano del concepto de autoridad. Reflexiones sobre el experimento de Stanley Milgram

María E. Wagon

IIESS - Universidad Nacional del Sur - CONICET

mariawagon@gmail.com

Introducción

Las reflexiones filosóficas tradicionales han demostrado un escaso interés en lo que al análisis del concepto de autoridad respecta. Hannah Arendt (1996), no obstante, analiza en detalle tanto el origen de dicho concepto como la crisis en la que considera que se encuentra sumido en el mundo contemporáneo. Arendt sostiene que dicha crisis se evidencia en el olvido de la concepción romana de la autoridad entendida como *auctoritas* y en su reemplazo por modelos de comprensión de la autoridad política derivados de ámbitos pre-políticos o no-políticos. Otra evidencia de la crisis en la que se encuentra la noción de autoridad radica en su equiparación con conceptos como poder, fuerza y violencia.

En este trabajo se expondrá brevemente el análisis arendtiano de la noción de autoridad y se hará referencia a las analogías vinculadas a la autoridad política que Arendt incorpora en su análisis de la tradición clásica. Una vez hecho esto se pasará a analizar el experimento creado por el psicólogo Stanley Milgram (1963) cuyo objetivo era medir el grado de obediencia a la autoridad que presentan los individuos ordinarios. La relevancia de este estudio en relación a la concepción arendtiana de la autoridad es que Milgram (1974) menciona el reporte de Arendt sobre el juicio a Eichmann, particularmente la noción de banalidad del mal en relación con la obediencia a las órdenes de la autoridad, y afirma que los resultados de su experimento aportan evidencia empírica a la intuición arendtiana de que los peores males pueden ser llevados a cabo por individuos comunes y sin motivaciones malvadas. Finalmente se analizará si el concepto de autoridad que maneja Milgram se corresponde con la concepción arendtiana de la autoridad o si, por el contrario, sería una deformación de dicho concepto.

Breve caracterización de la concepción de la autoridad en el pensamiento arendtiano

Hannah Arendt considera que el mal es el tópico de estudio obligado de todo pensador que intente comprender el por qué y el cómo de los terribles acontecimientos que tuvieron lugar en el mundo moderno. Dicho problema es un tema que, de manera transversal, recorre, implícita o explícitamente, la

totalidad de su obra y que ha generado un sinnúmero de abordajes críticos controvertidos desde diferentes perspectivas teóricas, debate que se mantiene vigente hasta la actualidad¹.

Arendt (1996) sostiene que el acontecimiento de la autoridad es un fenómeno que se ha esfumado del mundo y que actualmente se encuentra en crisis. Dicha crisis es de naturaleza política y se vincula directamente con la desvalorización de la tradición y de la religión en el mundo moderno. Con la caída de la noción de autoridad se derrumba también la estabilidad y permanencia del ámbito político que dicha noción garantizaba. “[L]a autoridad brinda permanencia y estabilidad a la vida política, pues se halla vinculada a la tradición que nos une al pasado y nos aleja de la inseguridad generada por el incesante cambio” (Rivera García, 2002: 88-89). Arendt (1996) menciona que esta crisis creó las condiciones necesarias para que los regímenes totalitarios pudieran sacar provecho del desprestigio del sistema de partidos y de la decadencia de la autoridad del gobierno e instalarse como alternativa válida.

La autoridad requiere de la obediencia para constituirse como tal por lo que es común que se la confunda con ciertas formas de poder o de violencia que, por medio de métodos coercitivos, logran también ser obedecidos. Arendt (1996) remarca que, por el contrario, la autoridad no utiliza la coerción como medio para ser reconocida y que el uso de la fuerza adviene cuando la autoridad fracasa. Maliandi (2012: 107) menciona que “el poder presenta siempre algo nuevo e inesperado, la autoridad se vincula a una tradición cultural”. La violencia no puede ser una herramienta de la autoridad ni mucho menos puede convertirse en su sustituta. La autoridad se nutre de una obediencia que no contradice la libertad sino que, por el contrario, la reconoce, pues quien obedece lo hace por un reconocimiento libre y voluntario de la autoridad legítima de quien manda. La persuasión también le es ajena a la autoridad en tanto la argumentación que acompaña al acto de persuadir implica, a criterio de Arendt, la igualdad entre los intervinientes, condición necesariamente ajena a la noción de autoridad. El orden autoritario es jerárquico y dicha jerarquía es reconocida por los sujetos intervinientes en la relación de autoridad.

Análisis arendtiano del uso de analogías como justificativo de la autoridad política en la tradición clásica

Arendt (1996), en el momento en que realiza el rastreo de la noción de autoridad en el mundo griego, específicamente en la filosofía de Platón y Aristóteles, hace referencia a diferentes analogías utilizadas por ambos pensadores para ejemplificar y legitimar la relación de autoridad existente entre gobernante y gobernado, puesto que carecían de un modelo válido en el ámbito público-político.

En el caso de la filosofía platónica, Arendt menciona que es en *La República* donde el pensamiento griego estuvo más cerca de la idea de autoridad aunque también en *El Político* y en *Las Leyes* se encuentran analogías y consideraciones respecto de dicho concepto en el ámbito político. Platón utilizó modelos del ámbito privado y, por lo tanto, pre-político, como guía para legitimar el principio de autoridad en el ámbito público-político, a saber: la relación entre el timonel del barco y los pasajeros; el médico y el paciente; el amo y el esclavo; el pastor y el rebaño; etc.

[E]n todos esos ejemplos, el conocimiento del experto suscita confianza, de modo que o bien ni la fuerza ni la persuasión son necesarias para conseguir el acatamiento, o bien el gobernante y el gobernado pertenecen a dos categorías de seres muy distintas, una de las cuales ya está sometida a la otra de modo implícito, como en los casos del pastor y su rebaño o del amo y sus esclavos (Arendt, 1996: 119).

¹ Entre los análisis más actuales se encuentran: Butler (2011), Young-ah Gottlieb (2011), Babich (2014), Wolin (2014), Hilb (2015), entre muchos otros.

Arendt (1996) señala que Platón pretendía encontrar modelos que le permitieran establecer la autoridad del filósofo respecto de la polis por medio de un elemento compulsivo que estuviese dado de manera previa al dictado de las órdenes, de esta forma quedaría anulado el componente violento. La experticia propia del mundo de la fabricación y de la técnica cumple un rol clave por primera vez en el ámbito de la acción política en tanto el político se convirtió en el más capacitado para hacerse cargo de los asuntos públicos así como el carpintero lo está respecto de la fabricación de un mueble o el médico en lo que se refiere a la enfermedad de un paciente.

En lo que respecta a la filosofía aristotélica, Arendt (1996) menciona que se puede observar otro intento por establecer una noción de autoridad en términos de gobernantes y gobernados. En este caso, como Aristóteles es plenamente conciente de las diferencias existentes entre el mundo del hacer y el mundo de la acción, no utiliza analogías propias de la técnica para lograr su cometido. La opción aristotélica para establecer una relación de autoridad en el ámbito político fue apelar a la naturaleza. A tal efecto, hizo uso de la distinción entre los viejos y los jóvenes y les concedió el gobierno a los primeros y la condición de gobernados a los segundos. Se puede observar, así, cómo Aristóteles se ve obligado también a utilizar modelos del ámbito pre-político para ejemplificar la relación de autoridad en el espacio político, cuestión que lo lleva a un sinnúmero de contradicciones, principalmente a la equiparación del ámbito político con el ámbito pedagógico².

Arendt considera que, en términos políticos, la autoridad puede revestirse de un valor educacional únicamente si se la entiende en sentido romano, es decir, en tanto se les otorgue a los antepasados la facultad de ser ejemplo de grandeza para las generaciones posteriores. Como conclusión, Arendt sostiene que el fracaso en el que devino el intento griego de establecer las pautas de comprensión de la autoridad en sentido político radica en que se utilizaron como modelos ejemplos propios de ámbitos pre-políticos por no contar con una conciencia de autoridad basada en la experiencia política cotidiana.

Respecto al origen específico del concepto de autoridad, Arendt (1996) menciona que surge en Roma y se encuentra en estrecha relación con la noción de fundación. “El sustantivo *auctoritas* deriva del verbo *augere*, ‘aumentar’, y lo que la autoridad o los que tienen autoridad aumentan constantemente es la fundación (Arendt, 1996: 133)”. En este contexto ya no se apela a las relaciones jerárquicas propias del ámbito privado para fundamentar la autoridad del gobernante por sobre el gobernado sino que esta surge del acontecimiento político por excelencia, el hecho de la fundación. De la relevancia de este hecho para la tradición romana se desprende que la vejez sea santificada dentro del contexto político, pues los romanos consideraban que los ancianos se acercaban a los antepasados y al hito fundacional y por medio de la tradición transmitían de una generación a otra sus testimonios.

En Roma, quienes detentaban la autoridad eran los ancianos miembros del Senado, autoridad que les era transmitida por ascendencia. El vigor y la fortaleza legítima de la trinidad romana entre religión, autoridad y tradición radicaba “en la fuerza vinculante de un principio investido de autoridad, al que los hombres están atados por lazos ‘religiosos’ a través de la tradición” (Arendt, 1996: 136). Luego de la caída del Imperio Romano, la Iglesia, investida de la herencia política y espiritual de Roma, hizo de la muerte y resurrección de Cristo la piedra angular de una nueva fundación. Los padres fundadores de este nuevo hito fundacional fueron los apóstoles. La distinción romana entre *auctoritas* y *potestas* se mantuvo, siendo la primera prerrogativa de la Iglesia y la segunda de los príncipes terrenales. Rivera García (2002) cita a Arendt (1996) para mencionar que “con esta separación, en lugar de favorecerse la secularización del campo político, la Iglesia arrebató a la sociedad política el único elemento, la

² Arendt (1996) sostiene que, respecto a lo problemático de trasladar la relación pedagógica al ámbito político, “[e]n el campo político siempre tratamos con adultos que ya superaron la edad de la educación (...) y la política o el derecho a participar en la gestión de los asuntos públicos empieza (...) cuando la educación ha llegado a su fin. De modo inverso, en la educación siempre tratamos con personas que todavía no se admiten en la política” (130).

autoridad, que ‘había dado a las estructuras políticas su durabilidad, continuidad y permanencia’” (p. 97).

Al final de su artículo, Arendt (1996) menciona que las diferentes analogías de origen griego utilizadas para justificar la autoridad en el ámbito político, a saber: el gobernante como médico, experto, piloto, amo, sabio, etc., han perdurado a lo largo de la historia y se mantienen vigentes en la actualidad y, sin embargo, la única experiencia política que introdujo tanto la palabra como el concepto de autoridad, la experiencia romana, se perdió casi por completo.

El experimento de Stanley Milgram (1963)

En este apartado se expondrá brevemente el experimento realizado por el psicólogo social Stanley Milgram (1963) sobre la obediencia a la autoridad. El objetivo es analizar si la afirmación de Milgram (1974) respecto a que los resultados de su experimento aportan evidencia empírica a la tesis arendtiana sobre la banalidad del mal es atinente o no, así como también qué concepción de autoridad subyace en su análisis. A su vez, se intentará determinar si existe la posibilidad de ejemplificar el tipo de relación autoritaria que se da en el mencionado experimento por medio de alguna de las analogías del ámbito pre-político que menciona Arendt en su análisis de la tradición griega³.

En 1961 Milgram diseñó y llevó a cabo un experimento cuyo objetivo era evaluar los diferentes niveles de obediencia a la autoridad de los ciudadanos comunes. El rasgo distintivo de este experimento era que dicha obediencia requería dañar a un tercero (obediencia destructiva). Milgram (1974) está convencido de la relevancia de su experimento para fundamentar el análisis de Arendt (2003) respecto a la banalidad del mal, pues los resultados demuestran que los individuos ordinarios pueden llevar a cabo males terribles por mera obediencia a la autoridad y no por motivaciones personales malvadas.

En el experimento base cuarenta varones se presentaron voluntariamente para formar parte de lo que se les dijo era un experimento sobre el aprendizaje y los efectos de la utilización del castigo en la memoria. El sujeto experimental desempeñaba el rol de “profesor” mientras que el “experimentador” y el “alumno” eran actores. El “profesor” debía leerle al “alumno” pares de palabras que este debía memorizar y repetir. Cada vez que cometía un error, el sujeto experimental (“profesor”) debía realizar una descarga eléctrica (ficticia pero real para él) sobre el “alumno”. Las descargas ascendían de 15 en 15 hasta alcanzar los 450 voltios. Las instrucciones dadas por parte del “experimentador” estaban estandarizadas así como también las respuestas a las posibles objeciones del “profesor”. Lo sorprendente fue que el 65 % de los sujetos experimentales obedeció las órdenes del “experimentador” hasta la descarga máxima (450 voltios)⁴.

Canto Ortiz y Álvaro (2015) mencionan que Milgram no contaba con una teoría de respaldo antes de comenzar con sus estudios sobre obediencia ni con una hipótesis clara a la hora de realizar su experimento. Recién con la publicación de su libro, Milgram (1974) esboza una teoría al explicar la obediencia de los sujetos experimentales aludiendo a dos estados psicológicos: a) el “estado de autonomía” en el que los individuos se sienten responsables de sus actos; y b) el “estado agéntico” en el cual las personas pierden la consciencia de su responsabilidad personal por el hecho de estar inmersos dentro de una estructura jerárquica donde las órdenes son dadas por la autoridad.

³ Sobre las críticas que desde el ámbito de la psicología social se le hace tanto al experimento en sí como a la interpretación de los resultados y a la posible vinculación con las reflexiones arendtianas cf. Blass (1998), Haslam *et al.* (2007, 2012, 2015), Canto Ortiz y Álvaro (2015), entre otros.

⁴ Para una mayor profundización sobre los detalles del experimento cf. Milgram (1963, 1974).

El concepto de estado agéntico implica que en las personas se da un cambio de autopercepción, una reorientación cognitiva que tiene lugar cuando ocupan un rol en una organización. Para Milgram (1974), el estado agéntico sería el responsable de la obediencia en las organizaciones, incluida la obediencia destructiva (Canto Ortiz y Álvaro, 2015: 15).

Milgram (1974), respecto al análisis arendtiano del problema del mal y los agentes del mal totalitario, menciona el reporte realizado por Arendt (2003) y enfatiza el rechazo arendtiano de la imagen monstruosa de Eichmann que el fiscal quería que trascendiera. Haciéndose eco de las deliberaciones de Arendt, Milgram está convencido de que la gente común, por el simple hecho de cumplir con su trabajo y sin presentar hostilidad alguna hacia sus víctimas, puede llevar a cabo los males más horribles.

Breve comentario sobre la concepción del concepto de autoridad en Milgram a la luz de la perspectiva arendtiana

Milgram (1974) afirma que la obediencia es el mecanismo psicológico que conecta la acción individual con los propósitos políticos, que une a los hombres con los sistemas de autoridad. En su experimento se puede observar cómo un número elevado de individuos acata las órdenes dadas por quien representa la autoridad (el “experimentador”) no obstante ir en contra de sus concepciones morales. El efecto de autoridad que produce el “experimentador” en el sujeto experimental se asemeja a la analogía técnica utilizada por Platón para legitimar la relación gobernante-gobernado en el ámbito político. No se utiliza la violencia, la fuerza ni la coerción para lograr la obediencia, una característica distintiva de la concepción arendtiana de la autoridad, sino que esta emana del saber que uno de los intervinientes detenta en oposición a la ignorancia del otro. Solo cuando el “experimentador” es interpelado por el “profesor” y se ve en la necesidad de argumentar o de persuadir para que el individuo prosiga con las descargas, la relación de autoridad flaquea. Como sostiene Arendt (1996), quien ejerce la autoridad no debe convencer mediante argumentos a quien debe obedecer sino que la jerarquía debe estar implícita y ser reconocida tanto por quien manda como por quien obedece.

Ahora bien, el problema surge no cuando se le reconoce a un sujeto un saber y, por consiguiente, cierta autoridad respecto a una técnica o ciencia determinada, sino cuando se traslada dicha autoridad al terreno moral o político. Si no se tiene en cuenta la distinción de los planos implicados en situaciones como, por ejemplo, la inherente al experimento de Milgram, se corre el riesgo de llevar a cabo actos con los que la conciencia moral particular no está de acuerdo. Es aquí donde cobran relevancia las reflexiones arendtianas respecto a la banalidad del mal y la irreflexión. El dos-en-uno del pensamiento no puede ser acallado por la autoridad de un tercero bajo ninguna circunstancia puesto que la responsabilidad por los actos cometidos no es susceptible de ser derivada ni de omitirse bajo la excusa de la obediencia a la autoridad.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). “¿Qué es la autoridad?”, en: Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen.

- Babich, B. (2014). "Arendt's Radical Good and the Banality of Evil. Echoes of Scholem and Jaspers in Margarethe von Trotta's *Hannah Arendt*", *An International Journal in Philosophy, Religion, Politics and the Arts*, vol. 9, n.º 2, pp. 13-26.
- Butler, J. (2011). "Hannah Arendt's Death Sentences", *Comparative Literature Studies*, vol. 48, n.º 3, pp. 280-295.
- Blass, T. (1998). "The Roots of Stanley Milgram's Obedience Experiments and Their Relevance to the Holocaust", *Analyse & Kritik*, n.º 20, pp. 46-53.
- Canto Ortiz, J. y Álvaro, J. (2015). "Más allá de la obediencia: reanálisis de la investigación de Milgram", *Escritos de Psicología*, vol. 8, n.º 1, pp. 13-20.
- Haslam, A. y Reicher, S. (2007). "Beyond the Banality of Evil: Three Dynamics of an Interactionist Social Psychology of Tyranny", *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 33, n.º 5, pp. 615-622.
- Haslam, A. y Reicher, S. (2012). "Contesting the 'Nature' Of Conformity: What Milgram and Zimbardo's Studies Really Show", *PLOS Biology*, vol. 10, n.º 11, pp. 1-4.
- Haslam, A.; Reicher, S.; Millard, K. y McDonald, R. (2015). "'Happy to have been of service': The Yale archive as a window into the engaged followership of participants in Milgram's 'obedience' experiments", *British Journal of Social Psychology*, vol. 54, n.º 1, pp. 55-83.
- Hilb, C. (2015). "Por eso, Sr. Eichmann, debe Ud. colgar. De *Eichmann en Jerusalén* a los "Juicios" en Argentina (Reflexiones situadas)". *African Yearbook of Rhetoric*, vol. 6, n.º 1, pp. 1-13.
- Maliandi, R. (2012). « Autoridad: equívocos semánticos y axiológicos », *Revista científica de UCES*, vol. XVI, n.º 1, pp. 102-113.
- Milgram, S. (1963). "Behavioral Study of Obedience", *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 67, n.º 4, pp. 371-378.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to Authority: An Experimental View*, New York, Harper and Row.
- Rivera García, A. (2002). "Crisis de la autoridad: Sobre el concepto político de autoridad en Hannah Arendt", *Daimon*, n.º 26, pp. 87-106.
- Wolin, R. (2014). "The Banality of Evil: The Demise of a Legend", *Jewish Review of Books*, vol. 5, n.º 3, pp. 28-32.
- Young-ah Gottlieb, S. (2011). "Beyond Tragedy: Arendt, Rogat and The Judges in Jerusalem", *College Literature*, vol. 38, n.º 1, pp. 45-56.

Gabriela **Monti**

Pablo **Wohl**

Emilio **Zaina**

(Editores)

El teatro como acontecimiento, el espectador como protagonista

Volumen 5

Índice

La metateatralidad en la comedia <i>Cásina</i> de Plauto.....	270
<i>Irene Noralia D'Angelo</i>	
El cuerpo del que escribe.....	277
<i>Sebastián Huber</i>	
El Teatro Estable en el marco institucional de la Universidad Nacional del Sur.....	282
<i>Matías A. González</i>	
<i>3x3x3. El robo como vehículo de construcción dramática. La creación</i> <i>escénica en el seminario de dramaturgia de María Luz García.....</i>	<i>290</i>
<i>Martiniano Roa, Agustina Gómez Hoffmann</i>	
¿Qué metodología para qué teatro? O la pregunta por la dimensión humana en el quehacer teatral.....	296
<i>Florencia Sánchez</i>	
Revisiones y reflexiones acerca de la actualización de la tradición dramática clásica y su correlación con la práctica en el Teatro Estable del Departamento de Humanidades.....	301
<i>Franco Juárez, Anabel Tellechea</i>	
¿Quiénes y por qué iban a ver las comedias de Plauto?.....	305
<i>Emilio Zaina, Gabriela Monti</i>	

La metateatralidad en la comedia *Cásina* de Plauto

Irene Noralía D'Angelo
Universidad Nacional del Sur
irenedangelo@live.com.ar

Introducción

Cásina es una adaptación de un original de la comedia nueva griega, que ha demostrado una complejidad singular dentro del corpus plautino conservado: Cásina y el hijo del pater familias no aparecen jamás en el escenario, a pesar de su importancia como movilizadores de la acción. Investigaremos el significado de esta ausencia y su incidencia en las relaciones de poder entre los personajes. Partiremos de la suposición de que la ausencia en escena de Cásina y Eutinico suscita un desplazamiento de funciones, acciones y características correspondientes a los roles estereotípicos del género dramático cómico. Los demás personajes se disputan los rasgos tipológicos del adulescens y la esclava, durante este drama. Dicha sustitución representa el enfrentamiento directo del pater y el adulescens de manera indirecta y puede explicarse en el marco de las relaciones de poder doméstico. La patriapotestas¹ era motivo de desazón entre los jóvenes romanos que dependían de la voluntad de sus padres todavía vivos. Contravenir en escena la ley familiar romana de manera abierta hubiera supuesto una irreverencia; por el contrario, un enfrentamiento por delegación cuidaba las formas y proveía satisfacción psicológica al sector masculino oprimido.

Este desplazamiento o juego de roles se complementa con los mecanismos metateatrales que Plauto utiliza constantemente, lo que permite que los personajes sean flexibles en sus funciones dramáticas, esto es, que puedan abandonar y adoptar papeles prefijados.

Desarrollo

La ausencia de la pareja protagonista, en torno a la cual gira la trama, es tan significativa que hasta el mismo prólogo anuncia que ni Cásina ni Eutinico participarán de la acción. Bajo la condición de no hacer nada indebido, Cásina debe resignar su protagonismo. Más notorio es, aún, el caso de Eutinico, sobre cuya ausencia no se da ninguna explicación a pesar de que posea una gran potencialidad cómica equiparable a la de Lisídamo². Como su padre, el joven no se propone liberar a su enamorada de una

¹ MacCary y Willcock citando a Watson, *The law of the ancient Romans*: "This was the most fundamental and most peculiarly Roman part of family law. Children born to parents validly married at civil law came under the power (*patria potestas*) of the father or under that of the father's father if he were still alive. The *patriapotestas* continued so long as the father was alive" (MacCary y Willcock, 2010: 20).

² La ausencia de la pareja es tan significativa que hasta el mismo prólogo anuncia que ni Cásina ni Eutinico participarán de la acción escénica:

vida de servidumbre y tampoco tiene interés en mantener la exclusividad sexual, dado que pretende casarla con su escudero para poder tener acceso a ella según sus antojos. Sobre la base de la condición servil de Cásina, padre e hijo preparan exactamente el mismo plan.

Las sustituciones basadas en las relaciones de poder disponen cambios que no son estables ni permanentes y podrían responder a las convenciones sociales y a los temores y prejuicios de cierto sector de la audiencia. Se torna evidente que los espacios vacíos que dejan Cásina y Eutinico son motivo de enfrentamientos entre otros personajes que buscan imponer su propia posición.

Para la mayoría de las comedias plaurinas, el esclavo es la primera figura arriba del escenario, volviéndose éste, el rol más disputado. Padre e hijo, con los engaños planeados, pretenden ocupar el lugar principal de la escena como *servus*, pero Eutinico es derrotado al ser enviado lejos y deja su lugar vacante. Lisídamo usurpa ese espacio y no lo abandona hasta el final. En el comienzo, tenemos una situación en la que el *pater* es tanto *adulescens* como *servus callidus*, es decir, el antagonista, el *agelast* como lo denomina Segal, se transforma en protagonista por partida doble. La situación de poder pareciera favorecer a Lisídamo ya que utiliza su posición de *paterfamilias* para enviar lejos a su hijo, se arroga los derechos del *adulescens* respecto de la pasión amorosa e intenta llevar a cabo el casamiento como el esclavo astuto de otras comedias. Podría suponerse que el viejo tiene las prerrogativas respecto de todos los demás personajes, sin embargo, un detalle no menor revela lo contrario: el hecho de que tuviera que idear un engaño para poseer a Cásina en secreto³ y confrontar, en términos militares, a Cleústrata. Por su parte, Cleústrata sabe de antemano lo que el viejo se propone. Cuando el sorteo da como ganadores a la pareja Lisídamo-Olimpión, Cleústrata se muestra resignada y calma (*victus es, Chaline* v. 17; *faciam ut iubes* v. 19) porque quizás ya sepa cómo engañar a Lisídamo. Entonces se da la transformación de *matrona* en *architecta doli*. A partir de este punto, el poder jamás volverá a estar del lado de Lisídamo.

Alternada y a veces simultáneamente, Mírrina y Pardalisca comparten el rol de *servus callidus* con Cleústrata. Calino, por su parte, solo sirve como instrumento de venganza y deberíamos determinar en qué medida participa de la idea del casamiento falso. Según el texto, Calino descubre la verdad en una instancia muy avanzada de la obra (vv. 468-470, casi en la mitad de la comedia) pero no intenta hacer nada por su cuenta más que contarle a su ama. Sin duda, su aparición más importante será como “Cásino”.

Al quedar el papel protagónico usurpado por Lisídamo, el antagonista, el rol del *agelast* se desarrolla como una construcción compleja. Recordando la definición que da Segal de este tipo, es quien se opone al espíritu festivo y lúdico de las Saturnales. Segal define a esta tipología como:

These non-players are also non-laughers, and in the discussion to follow they will be referred to as “agelasts”, following Meredith’s definition: We have in this world men whom Rabelais would call “agelasts”, that is to say, non-laughers, men who are in that respect as dead bodies, which, if

*Ea inuenietur et pudica et libera,
Ingenua Atheniensis, neque quicquam stupri
Facies profecto in hac quidem comoedia.* (vs. 81-83)

*sciens ei mater dat operam absentis tamen.
is, ne exspectetis, hodie in hac comoedia
in urbem non redibit. Plautus noluit,
pontem interruptit, quieratei in itinere.* (vv. 63-66)

“Se descubre que es casta y libre, nacida ateniense y no hará nada indigno, por lo menos en esta comedia.”

“Sabido esto, la madre lo ayuda a pesar de estar ausente (a Eutinico). No esperen que él vuelva en esta comedia, hoy a la ciudad. Plauto no lo quiso, rompió un puente que se encontraba en su camino.”

³ Slater afirma: “Lysidamus should have the clear legal right to decide the fate of any slave of his household by his patria potestas.” (1987: 65).

you prick them, do not bleed... In relation to the stage, they have taken in our land the form and title of Puritan (1987: 70).

Slater propone que Cleústrata está al borde de convertirse en *agelast*, pero no lo hace ya que Plauto mantiene un respeto cauto por la institución matrimonial^{4,5}. Finalmente, Lisídamo es el *agelast* por excelencia. El viejo no se opone a la fiesta y los placeres de las Saturnales, pero se enfrenta al amor de los jóvenes y es el mayor obstáculo a superar hasta su derrota final. Por lo tanto, vemos que parte de la tipología fija del *senex* se mantiene en él a pesar de que reemplace a su exacto opuesto, el *adulescens*.

Hemos analizado, hasta aquí los cambios entre los personajes, sin embargo consideramos que en este juego de roles, el mayor y más espectacular desplazamiento y reemplazo es el de Cásina por Calino⁶. Como “Cásino”, Calino no habla, actúa como lo haría la esclava en su condición de objeto. Para interpretar a Cásina, Calino no deberá hablar y tendrá que mostrarse solícito y dispuesto a las indicaciones de los demás personajes. Sin embargo, a partir del primer contacto con Olimpión y Lisídamo en escena, Cásino no se puede mantener en el papel y los golpea. Este preámbulo de lo que sucederá fuera del escenario, y que luego narrará Olimpión, es una respuesta a la violencia sexual que *senex* y *servus* planean ejercer sobre la joven. Calino evita que Cásina sea abusada y escarmienta a los libidinosos con la amenaza de la sodomía sin llegar a concretarla. Independientemente de que no se puede reconstruir la medida en la que la audiencia hubiera desaprobado o no la violencia sexual hacia un esclavo o esclava como motivo cómico, el casamiento de Cásina con Eutinico no supone una salida de la servilidad carnal sino una confirmación de la misma. Como propusimos anteriormente, Eutinico no mostró preocupación por mantener la exclusividad sexual de la joven y tampoco sabemos si Cásina aceptó de buen grado el matrimonio con el joven. El reconocimiento de su condición de ciudadana debió haber sido suficiente para la audiencia de la época, pero no la posibilidad de que Cásina pudiera eludir los condicionamientos de su género. Son estas las razones por las cuales el rol de la *puella* es el menos poderoso dentro de la comedia y solo se le atribuyen acciones y palabras⁷ de manera indirecta, cuando otros personajes de mayor jerarquía expresan y describen lo que la joven esclava hizo o dijo.

La condición de esclava mujer también recae sobre el personaje de Pardalisca, pero su estatus no se asemeja al de Cásina por la mayor libertad de acción que ostenta, al no tener que defender ninguna integridad como ciudadana. Por el contrario, las *matronae* y la *ancilla* asumen el rol de *servus callidus* (Slater, 1987: 89). En tres ocasiones (la descripción de la locura de Cásina, el monólogo previo a las nupcias y la entrega de la novia), Pardalisca asciende a una categoría comparable a la de un Pséudolo, lugar que no ocupará ninguna otra esclava en el resto de la producción plautina conocida. A pesar de

⁴ (Slater, 1987: 71).

⁵ Cleústrata se muestra enfurecida durante el comienzo de la obra, durante su diálogo con Mírrina, el intercambio con Lisídamo y hasta Olimpión la llama “perro” ya que siempre está “ladrando sus reproches” al esposo:

*Ol. Quam tu mi uxorem? Quasi venator tu quidem es:
Dies atque noctes cum cane aetatem exigis. (vv. 319-320)*

“Ol: ¿Qué mujer? Sos casi como un cazador; te pasás la vida, durante el día y la noche con un perro.”

⁶ Olimpión también reemplaza a Cásina en un episodio con Lisídamo. La concesión que Olimpión hace a Lisídamo, de ver en él el sustituto del objeto de su amor, lo vuelve Cásina por un momento.

⁷ El discurso referido de Cásina forma parte del engaño de Pardalisca: *Par: Imitatur malarum malam disciplinam, viro quae suo interminetur; vitam (...)(vv. 658-659)*

Par: Immo si scias dicta quae dixit hodie-

Lys: Istuc expecto scire. Quid dixit?

Par :

Audi.

*Per omnis deos et deas deieravit,
occisurum eum hac nocte quicum cubaret. (vv. 668-671)*

“Par: Imita las malas costumbres de las mujeres malas, **amenaza** a su esposo; la vida...”

“Par: Por cierto, si supieras lo que **dijo** hoy...”

Lis: Estoy deseoso por saber ¿qué **dijo**?

Par: Escuchá. **Juró** por todos los dioses y diosas que va a matar a aquel con quien pase la noche. (negrita propia).

que su papel es fundamental a partir de la segunda mitad de la obra, no actúa independientemente, sino por delegación de Cleústrata. En ningún momento se nos da un indicio de que haya ideado ella algún plan, pero sí se encarga de lo que para la matrona sería indecoroso (aconsejar a Cásina o fingir histriónicamente).

Metateatralidad en *Cásina*

Los constantes desplazamientos en los roles de los personajes que hemos analizado forman una red dinámica de reemplazos que se encuadra dentro de la representación dramática, como un juego de cajas chinas. Efectivamente, la trama de *Cásina* presenta numerosos procedimientos metateatrales que dan gran atractivo a la puesta en escena y que, a nivel argumental, permiten la resolución de los conflictos de poder entre los personajes en disputa. Los dos engaños son organizados a modo de marcos que se contienen, es decir, *Cásina* está compuesta estructuralmente por medio de una puesta en abismo.

Esta estructura comprende tres niveles de acción: el primero como la representación completa de la comedia, el segundo que consta de sendos engaños planteados por padre e hijo y el tercero, y final, correspondiente al casamiento de Olimpión-Lisídamo con Calino-Cásino que es ideado por Cleústrata para escarmentar a Lisídamo⁸. De todas las formas de vengarse de su esposo, la matrona elige ésta dadas las particularidades de la acción. Sabemos que Lisídamo pretende apropiarse de Cásina por medios ilegítimos e indirectos; Cleústrata no puede enfrentarlo abiertamente por su posición de *paterfamilias* aunque su figura de autoridad es dudosa. En la mayoría de las escenas en las que aparecen estos personajes juntos, claramente es Cleústrata quien parece imponerse sobre su marido. La sutileza del engaño responde a la espectacularidad de la puesta en escena. Y aún más, los artificios se relacionan con el papel del *servus callidus* de otras comedias plautinas.

Como se estableció anteriormente, los desplazamientos de los roles que devienen de las ausencias de Eutinico y Cásina provocan que los personajes usurpen lugares diferentes y que ningún papel permanezca fijo por completo durante toda la comedia. Dado que ninguno de los esclavos en *Cásina* es un *servus callidus* (porque están “actuando” otros papeles) este lugar entra en una disputa que ganará quien monte el mejor espectáculo por medio de procedimientos metateatrales: la comedia se convertirá en un enfrentamiento entre dos personajes-dramaturgos.

El primer montaje (que enmarcará al segundo) tiene su principio antes de comenzar la obra por lo que, tanto Olimpión como Calino inauguran la escena *in medias res* respecto de la acción. Los responsables de este plan son Eutinico y Lisídamo, cuando proponen un casamiento entre esclavos por delegación para ocultar sus verdaderas intenciones. El viejo se da cuenta de las intenciones del hijo (*ille autem postquam filium sensit suum eandem illam amare* v. 60-61) y lo manda fuera de la ciudad, por lo que suponemos que Eutinico ha sido poco hábil intentando guardar las apariencias. Como, a su vez, Lisídamo también lo es, su verdadero motivo sale a la luz, lo que provoca la furia de Cleústrata. La acción comienza, entonces, con el diálogo entre los esclavos delegados de las dos partes, es decir, un enfrentamiento entre las dos greyes cómicas orquestadas por padre e hijo respectivamente.

Con la escena del sorteo y la victoria del viejo se pone en marcha el segundo montaje. Cleústrata, hasta ese momento, no ha tomado ninguna iniciativa y finge indulgencia ante Lisídamo, consciente de la injusta desventaja que supone el hecho de que Eutinico esté fuera de la ciudad. En este punto ya se determinó que Olimpión será el actor del casamiento y que la escenografía será la casa del vecino que

⁸ Con o sin intervención intelectual de Mírrina y Pardalisca, no se puede establecer con seguridad aunque los indicios textuales parecieran indicar la segunda opción.

se hará pasar por campo. La matrona decide partir de estos elementos y resignificarlos en lugar de oponerse a ellos, en vistas de que el sorteo no la favoreció. La pieza clave del engaño es el personaje Calino-Cásino. Por medio de este hecho, la casa de Alcésimo, que se había transformado en campo, vuelve a ser la propiedad del vecino y, más aún, se transforma en el lugar de escarmiento de Olimpión y Lisídamo. La locura de Cásina narrada por Pardalisca podría ser una tercera puesta en escena que depende de la segunda. El principal objetivo de esta última, seguramente, radica en la desestabilización de la posición de Lisídamo y en su distracción mientras se prepara el verdadero engaño. Finalmente, la victoria se la lleva Cleústrata quien asume plenamente su posición superior de dramaturga. De hecho, Mírrina le da crédito por esto o, más bien, reconoce la astucia de todo el grupo femenino: *nec fallaciam asturionem ullus fecit poeta, atque ut haec est fabre facta*⁹ (vv. 860-861). Pardalisca y Mírrina también llaman *ludos* (vv.760-1; 856) a la maquinación de Cleústrata. Lisídamo, en cambio, demuestra ser un pésimo *architectus dolli* con sus constantes lapsus y yerros.

Conclusiones

La comedia concluye con un *senex* apaleado, unas *matronae* mordaces y el casamiento entre los jóvenes que se vuelve un hecho posible, requisito obligatorio de este tipo de representaciones (aunque en este caso ocurra más allá de la escena y solo lo refiera el epílogo). A partir de este final se desprenden una serie de hechos que enumeraremos a continuación:

1. La crisis en que se encuentra el matrimonio entre Lisídamo y Cleústrata, al principio de la comedia, se revierte y se restablece la institución matrimonial en los términos tradicionales. A pesar de que el *paterfamilias* era libre de disponer sexualmente de cualquiera de los esclavos de su *domus*, la representación de tal comportamiento en escena hubiera sido tomado como un atentado a la debida *pucliticia*. La doble moral romana aceptaba abiertamente el adulterio en la vida real, pero no en las representaciones cómicas¹⁰.
2. Se evita la situación pseudo-edípica. A la lasitud sexual del *senex*, se agrega una potencial relación edípica de connotaciones trágicas. Cásina es una niña abandonada de dieciséis años de la que no se sabe su origen sino hasta el final de la comedia. Su unión con el viejo, que suponemos no consentida por parte de la joven, hubiera rozado el incesto, al menos simbólico, ya que Cleústrata la crió casi como si fuera su hija (*era fecit, educavit magna industria, quasi si esset ex se nata*¹¹ vv. 45-46). Al mismo tiempo se le resta importancia a que la pretenda Eutinico: al descubrirse que es la hija del vecino, la probable amenaza de consanguineidad se desvanece y permite la unión.
3. La resolución del conflicto a favor del *adulescens* supone, también, la liberación de las tensiones sociales de la audiencia sujeta al ejercicio de la *patriapotestas*. Podríamos considerar la catarsis de un sector de los espectadores identificados con el *adulescens*.
4. El final responde al “mundo dado vuelta” de la comedia y su resultado es la sublimación de las tensiones de diferentes sectores en la sociedad romana. La inversión cómica en Cásina responde al tiempo festivo de las Saturnales en el que los estamentos dominados consiguen temporalmente justicia social. Stallybrass y White (1992) consideran que esta institu-

⁹ “Ningún poeta creó una mentira más inteligente que esta que hicimos nosotras tan bien”.

¹⁰ (Cf. Segal, 1987: 189).

¹¹ “La señora lo hizo, la educó con gran trabajo, casi como si fuera hija suya”.

- cionalización responde a una restitución aparente, para mantener el orden y la cohesión social, más que a una verdadera reivindicación.
5. Los personajes consiguen un final... ¿feliz? El supuesto final feliz es cuestionable, si consideramos a algunos de los personajes de la comedia. Cleústrata perdona a Lisídamo solo para que la comedia no se prolongue (*propteream rem hanc tibi nunc veniam minus gravate prospero, hanc ex longa longiorem ne faciamus fabulam*¹² vv. 1005-1006) y al cabo de ella seguirá infelizmente casada. El viejo aprende su lección, aunque es probable que en el futuro incurra en amores adúlteros nuevamente. Cásina consigue un casamiento ventajoso y la salida de la esclavitud, pero es una incógnita si verdaderamente fue su intención desposarse con Eutinico. Este último pareciera ser el único que sale bien parado, hecho que asegura la aprobación de parte de la audiencia masculina. Sin embargo, para quienes empatizaron con las pobres mujeres, Cleústrata, Mírrina, Pardalisca o Cásina, este final es poco satisfactorio y decepcionante.
 6. La comedia se cierra en círculo. Eutinico pretendía unirse con Cásina sin casarse con ella, dada su condición de esclava. Al joven no le importa mantener la exclusividad de los favores de la esclava, está dispuesto a compartirlos con Calino. El descubrimiento de su nacimiento como ciudadana libre permite el matrimonio legítimo, pero pocas certezas tenemos sobre las verdaderas intenciones del joven. Podríamos especular que, una vez pasado el ardor juvenil, Eutinico tiene muchas probabilidades de repetir la conducta de su padre y Cásina la de Cleústrata, lo que daría un cierre circular pesimista a la obra.

Aunque *Cásina* no alude a acontecimientos referidos a la realidad de manera explícita, se relaciona con el sector doméstico de la sociedad. Además, en el caso de Plauto, los mecanismos metateatrales permitían la participación y, en consecuencia, la inclusión de los espectadores en el proceso de la representación de las comedias. Los desplazamientos y ausencias de los personajes que hemos analizado a partir de las relaciones de poder tampoco se derivan del servilismo a la dominación simbólica de las clases patricias o como, contrario a esto, una protesta abierta a la misma. Acabada la comedia y las Saturnales, todo vuelve, generalmente, a su curso. Consideramos, a partir del análisis que hemos desarrollado, que se desprende de la lectura de *Cásina* una visión levemente pesimista de la sociedad, en especial para aquellos que están subordinados al poder patriarcal. Por supuesto que ciertos aspectos de la representación son difíciles, si no imposibles de reponer por lo que en este análisis no ha sido posible reconstruir gran parte de la dimensión extratextual y las conclusiones son, hasta cierto punto, controvertidas.

En nuestro caso, hemos llegado a la conclusión de que la obra establece una relación interactiva entre la realidad social romana y los textos griegos adaptados. Que el conflicto se resuelva a favor de la matrona, quien actúa por delegación del *adulescens*, podría encubrir el verdadero deseo de emancipación de un estamento de la sociedad que, por ley, no se podía rebelar explícitamente contra sus mayores. Como acertadamente sostiene Segal, “in art, if not in life, *mos maiorum* prevails, stronger than ever” (1987: 225). Este mecanismo indirecto reflejado en los desplazamientos de los roles específicos de los personajes Cásina y Eutinico por sus contrapartes Cleústrata, Lisídamo, Pardalisca, Calino y Olímpión, no suponía motivo de alarma para el espectador masculino mayor y proporcionaba un consuelo a sus herederos, sujetos aún a la *patriapotestas*. Las mujeres y esclavos no cuentan con autonomía y solo valen en la medida en que abogan por alguno de los intereses enfrentados. Por lo tanto, la condición de dependencia de estos personajes muchas veces queda en evidencia. *Cásina* pudo haber sido considerada como una obra sin mayores pretensiones, de comicidad simple y argumento sencillo. Sin embargo, esta sencillez no es tal porque pone en escena no solo problemas de índole

¹²“Hay otra razón más por la que te concedo el perdón más rápido y es que no hagamos más larga esta obra que ya es extensa”.

doméstica y privada, sino cuestiones cruciales de la sociedad de una época: la esclavitud, la relación tensa entre padres e hijos y, especialmente, la posición de la mujer en un estado patriarcal.

Fuentes

Plauto (1959). *Plautus. Vol II, (English and Latin Edition)*, Nixon, P. (Tr.), London, William Heinemann LTD.

Plauto (1922). *Plautus: Comoediae Vol I-II, (Oxford Classical Texts) (English and Latin Edition)*, Lindsay, W. M. (Ed.), New York, Oxford University Press.

Plauto (2010). *Casina*, MacCary, T. y Willcock, M.M. (Eds.), Lexington, Cambridge University Press.

Bibliografía

Segal, E. (1987). *Roman Laughter. The Comedy of Plautus*, New York, Oxford University Press.

Slater, N. (1987). *Plautus in Performance. The Theatre of the Mind*, New Jersey, Princeton University Press.

Stallybrass, P. y White, A. (1992). *The Politics and Poetics of Transgression*, New York, Cornell University Press.

El cuerpo del que escribe

Sebastián Huber

Facultad de Arte - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

sebashuber@gmail.com

Presentación

El presente trabajo reflexiona sobre algunos aspectos del Seminario de Dramaturgia que dictara el autor y director cordobés Gonzalo Marull en la Facultad de Arte de la UNCPBA. Particularmente, nos interesa cómo la práctica creadora cuestionaría —desde adentro, con la autoridad que le otorga el hacer mismo— alguna noción teórica referente al arte teatral.

Con el objetivo de facilitar y promover la producción dramática del interior del país, en el año 2004 se crea la Biblioteca de Dramaturgos de Provincias, que intenta compensar las dificultades que históricamente presentan, para los creadores del interior, las grandes distancias que caracterizan a la geografía argentina. El Centro de Documentación Dramática- Documenta Dramáticas (<http://www.documentadramaticas.edu.ar>) que se encuentra disponible para cualquier teatrista¹ del país o del extranjero, fomenta la difusión de trabajos que, de otra manera, verían limitada su circulación, dado que muchas veces no llegan a ser editados o integran ediciones pequeñas que limitan su alcance.

Junto a las tareas de documentación, la Biblioteca lleva adelante desde 2005 un proyecto de difusión: nos referimos a las llamadas “Jornadas de Difusión sobre Dramaturgias de Provincias” que incluyen, además de actividades artísticas y de extensión, la realización de un seminario de Dramaturgia para autores noveles de la región, con una modalidad de muestra en semi montado a manera de cierre. Este trabajo se ocupa, como hemos dicho, del último de los seminarios dictados hasta ahora, el de Gonzalo Marull.

Veamos a continuación quiénes dictaron el seminario de Dramaturgia desde la primera edición de las Jornadas, en 2006, y sobre qué se trabajó en cada caso:

- Patricia Suárez². Trabajó sobre conceptos básicos de dramaturgia en función de la escritura de una pieza corta.
- Leonel Giacometto³. Abordó el trabajo sobre espacios definidos de la ciudad de Tandil.
- Alejandro Finzi⁴. Trabajó sobre los procedimientos de adaptación de relato literario en la práctica del escritor de teatro.

¹(...) “Teatrista es una palabra que encarna constitutivamente la idea de diversidad: define al creador que no se limita a un rol teatral restrictivo (dramaturgia o dirección o actuación o escenografía, etc.) y suma en su actividad el manejo de todos o casi todos los oficios del arte del espectáculo.”. (Dubatti, 1999: 14).

² Patricia Suárez (Rosario, 1969) ha escrito, entre otras, *Valhala*, *La Varsovia* e *Historias tártaras*.

³ Leonel Giacometto (Rosario, 1976) ha escrito, entre otras, *Arritmia*, *El difuntito* y *Todos los judíos fuera de Europa*.

⁴ Alejandro Finzi (Buenos Aires, 1951) ha escrito, entre otras, *Excursión*, *Viejos hospitales* y *Extranjeros y Aguirre el marañón o la leyenda de El Dorado*.

- Ariel Farace⁵. Abordó la figura del paseo y la experiencia del paseante como práctica y materia creadora.
- Luz García⁶. Puso en práctica la apropiación de elementos ajenos como procedimiento y herramienta de creación.
- Lautaro Vilo⁷. Focalizó sobre las palabras y el diálogo como punto de partida y llegada de la escritura.
- Gonzalo Marull⁸. Trabajó desde la intimidad del escritor, utilizó máquinas de escribir y armó una puesta en público de lo producido que incluyó a los escritores mismos.

Definición sugerente, experiencia particular

Una exposición fotográfica. Una función teatral. Un concierto, un recital, un toque, una zapada. La proyección de una película. Un espectáculo de danza. Una muestra de pintura. Un espectáculo de títeres, o de marionetas. Una instalación. Una muestra de videoarte. Una performance. Quien más, quien menos, todos hemos asistido a algún acontecimiento denominado de alguna de esas maneras; imaginamos por lo tanto con relativa facilidad de qué se trata, con qué podemos llegar a encontrarnos ahí. En su lugar, “Sesión de escritura colectiva” aparece, desde el vamos, como menos específico.

En 2013, para la novena edición de las Jornadas de Difusión sobre Dramaturgias de Provincias, el seminario estuvo a cargo de Gonzalo Marull. La actividad de cierre del seminario, titulada “Dramaturgos en la plaza pública”, se presentaba de la siguiente manera en la comunicación:

Serán tres días de trabajo de taller junto a Gonzalo Marull y, finalmente, una sesión de escritura colectiva, al aire libre, pública, a partir de estímulos visuales y sonoros. Asistiremos el domingo al momento de producción en vivo y en directo, y se hará luego una lectura coral de lo producido. Será ver en acción el íntimo momento de la creación dramática: el escritor escribiendo. Lo público, y el público, se cruzará con lo más privado, con lo que nunca se muestra.⁹

Durante los tres días que duró el seminario, los asistentes¹⁰ fuimos desarrollando ejercicios específicos, propuestos por Marull, que consistían en trabajar a partir de imágenes aportadas por el docente: se proyectaba una imagen y todos debíamos escribir sobre ella, si bien estábamos divididos en cuatro grupos que respondían a consignas puntuales.

En paralelo, íbamos familiarizándonos con las máquinas de escribir: porque se trabajó con máquinas mecánicas, o sea, sin la comodidad del procesador de textos que usamos desde que se generalizó el uso de computadoras, pero, fundamentalmente, sin poder corregir al instante, borrar, copiar y pegar.

La experiencia de escritura sin un procesador de textos y con la dificultad física que supone el simple hecho de tener que imprimirle fuerza a una tecla que va a elevar un dispositivo que marcará la hoja con tinta supone, por ejemplo, que la velocidad de escritura resulta modificada, con lo que su fluir

⁵ Ariel Farace (Lanús, 1982) ha escrito, entre otras, *Reptilis ballare*, *Luisa se estrella contra su casa* y *Galope en niebla*.

⁶ María Luz García (Tandil, 1978) ha escrito *Juan, el campo*.

⁷ Lautaro Vilo (Buenos Aires, 1977) ha escrito, entre otras, *Un acto de comunión*, *23344* y *Escandinavia*.

⁸ Gonzalo Marull (Córdoba, 1975) ha escrito, entre otras, *Quinotos al rum*, *Tantalegría* y *Yo maté a Mozart?*

⁹ Extraído del perfil de Facebook de la Biblioteca de Dramaturgos de Provincias. <https://www.facebook.com/Biblioteca-Dramaturgos-de-Provincias-130137223700331/?fref=ts>.

¹⁰ Quien escribe asistió al seminario.

en improvisación, ese trabajo al mismo tiempo de “la musa y el editor” del que habla Nachmanovitch¹¹, se torna particularmente distinto.

Los ejercicios proponían un trabajo sobre estímulos visuales, sobre imágenes, trabajando a partir de los conceptos de *studium* y *punctum*¹², traducidos —*grosso modo*— como “lo que imagino” y “lo que me conmueve”. Luego, para subrayar la cuestión sobre la exposición de la privacidad del escritor, tenemos que decir que se trabajó sobre listas, algunas de las cuales apuntaban directamente a aquello que por lo común no hacemos público: listados, por ejemplo, de “cosas que hay en mi basura”, “cosas que me dan miedo”, o “cosas que hay en el cajón de mi escritorio”.

Frente a público

El evento iba a llevarse a cabo en la plaza central de Tandil, el espacio público más transitado de la ciudad, pero por factores climáticos finalmente transcurrió en el hall de entrada de la Facultad de Arte. Es sobre el encuentro entre lo privado y lo público que vamos a detenernos aquí; sobre, como veremos, el carácter performático de una experiencia, peculiar, que giraba en torno a “ver lo íntimo”.

Hablar de una “sesión de escritura colectiva” ya sugiere, al menos, la presencia de otros —en principio, al menos de otros escritores—; supone así una exposición, la exhibición del momento de creación del escritor de teatro, a quien —como al poeta o al novelista, al ensayista o al cronista, y tantos otros etcéteras— suele imaginárselo en su escritorio o habitación, o en la mesa de un bar, trabajando en soledad, generando una textualidad con destino escénico.

Frente a lo anterior, tanto en las sesiones previas como en la muestra final, el espacio (¿escénico?) estaba organizado a partir de tres filas de escritorios. Cada dramaturgo trabajaba en un escritorio al que había llevado sus elementos personales; así, algunos tenían sus cuadernos, su equipo de mate, un muñeco, un portarretratos, conformando una suerte de altar personal con objetos de su propiedad que lo convertía en un espacio sagrado para el escritor.

Para algunos teóricos el escritor genera literatura teatral y no teatro, que sería acontecimiento. Observemos las palabras del teórico Jorge Dubatti al respecto:

Si el teatro es cultura viviente, es necesario distinguir teatro en acto y teatro en potencia. El teatro existe en potencia como literatura. La literatura es virtualidad de acontecimiento teatral o teatralidad en potencia, no es cultura viviente. El teatro se diferencia de la literatura en tanto esta no implica acciones físicas sino verbales. La literatura como un vasto y complejo acto verbal. El pasaje de la literatura al teatro constituye un texto de acciones físicas o físico verbales: la letra en el cuerpo transfigura su entidad para devenir teatralidad en acto. El teatro sólo es literatura cuando lo verbal acontece en el cuerpo en acción¹³.

Desde estas palabras, el trabajo del dramaturgo quedaría en un momento que es previo, que “existe en potencia”¹⁴, o sea supeditado a un posible futuro; “no es cultura viviente” sino condición para un acontecimiento posterior. Pero resulta ser que, como siempre, existen ejemplares que se escapan a

¹¹ En “Free play. La improvisación en la vida y en el arte”.

¹² Véase al respecto “La cámara lúcida”, de Roland Barthes.

¹³ (Dubatti, 2007: 37-38).

¹⁴ Aunque referida a la literatura, es interesante la noción de potencialidad según el Oulipo. Véase Queneau, p. 99.

las clasificaciones taxativas, cuyas características inespecíficas (veremos más adelante esta noción de Florencia Garramuño) nos obligan a pensar el surgimiento de *entre-lugares*¹⁵ estéticos.

En la actividad de cierre del seminario de Gonzalo Marull había diez escritores trabajando en paralelo, generando teatro. Diez dramaturgos. Todos en un espacio de unos treinta metros cuadrados, cada uno en su escritorio. Estaba Marull, que leía las consignas y mediante un micrófono su voz llegaba a todos los presentes. Pero ocurre que también estaban los espectadores, quienes, mientras tanto, circulaban entre ellos, les hablaban, dialogaban, leían en las hojas lo que se iba escribiendo. Luego, los dramaturgos leyeron lo producido, hicieron que esas letras devinieran teatralidad en acto, para parafrasear a Dubatti, porque tener que leer a público, decir sus textos recién escritos y apenas corregidos llevó las letras al cuerpo, hizo que lo verbal aconteciese en el cuerpo de los escritores. Se trataría de una forma teatral “atravesada por la performance”¹⁶, según palabras de Joseph Danan al intentar caracterizar la escena contemporánea bajo el signo de la performance, lo que ocurre en un espacio de tensión ubicado entre los polos del teatro y lo que el teórico francés llama “performance en sentido restringido”¹⁷. En un “estado de espíritu performativo (...) hecho de movilidad, de inestabilidad, de presencia, de confianza en el instante, de vulnerabilidad, de puesta en peligro”¹⁸.

El del dramaturgo escribiendo quizás sea el momento más individual, más solitario de los que se dan en el proceso de creación de un espectáculo teatral en el que se trabaja *sobre/desde/a partir de/con* un texto; aclaramos aquí que nos referimos a un proceso de esas características, llámese más “tradicional” frente a otras nuevas formas, que nace con el escritor trabajando en la soledad de su escritorio y se desarrolla hacia la escena con un grupo de actores trabajando junto a un director. Dicho proceso creativo, habiendo pasado el período de los llamados “ensayos”, suele contar con la función frente a público como feliz corolario: la copresencialidad propia del ritual, el esperado encuentro entre los artistas y el público.

La reunión en un mismo espacio y tiempo de artistas, técnicos y espectadores aparece propuesta por Jorge Dubatti bajo el concepto de *convivio* de la siguiente manera:

[*el convivio teatral*] comienza en el momento en que efectivamente se reúnen en el espacio y el tiempo, de cuerpo presente y en relación de proximidad (sea a dos o cien metros, pero sin intermediación tecnológica) los artistas, los técnicos (...) y los espectadores¹⁹.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando los espectadores asisten al momento en que el dramaturgo escribe? En primera instancia, para el espectador supone una suerte de “salto”: no está frente a los actores viviendo en el espacio ficcional de la escena, como sería el caso de la asistencia a una función teatral; tampoco asiste a un ensayo abierto (para quienes trabajamos en esto es relativamente normal ser invitado a ver un ensayo), en el que los artistas actores trabajan encarnando ya a otros. Ese salto deposita al espectador en un lugar al que, y aquí suponemos, nunca había imaginado acceder; baste con preguntarnos cuántos de nosotros han visto a un dramaturgo en acción, y se verá lo inusual del acontecimiento.

En la experiencia particular de la muestra a público del seminario de Gonzalo Marull para la IX edición de las Jornadas de Difusión sobre Dramaturgias de Provincias observamos que el *convivio* entre artistas, espectadores y técnicos se produjo en una instancia en la que, por lo común, no suele darse. El dramaturgo, lejos de trabajar en la soledad de su escritorio, lo hizo a la vista de quienes, además, se

¹⁵ La noción pertenece al brasileño Silviano Santiago

¹⁶ (Danan, 2016: 55-56).

¹⁷ (Danan, *Op. cit.*, p. 17).

¹⁸ Ídem, p. 26.

¹⁹ (Dubatti, 2007: 67).

acercaban, lo miraban, veían su tarea, leían lo producido, en tiempo real. Luego, para rizar el rizo, era él mismo quien leía frente a los asistentes lo que había escrito (y eso sí que supone un grado mayor de exposición de su privacidad). ¿Se trató de un espectáculo? Tuvo, sí, un carácter performático, desde que se mostró “...la conducta tal cual se está realizando”²⁰. ¿Qué tipo de espectáculo fue? ¿Cómo nombrarlo? Y, entonces, ¿es necesario que podamos ponerle un nombre, clasificarlo?

Florencia Garramuño comienza su trabajo “Especie, especificidad, pertenencia” diciendo que “Algunas transformaciones de la estética contemporánea propician modos de organización de lo sensible que ponen en crisis ideas de pertenencia y de especificidad...”. Nos resulta sumamente interesante la figura de la no pertenencia que propone la autora para abordar el estudio de manifestaciones artísticas que se alejan de lo propio como “idéntico a sí mismo”: se refiere en su trabajo a una puesta en crisis de la especificidad, de la idea de propiedad. Desde esa recurrencia en el arte contemporáneo por explorar lo inespecífico a la que refiere Garramuño, desde esos tránsitos, por ejemplo, entre lo público y lo privado, podemos leer la propuesta de cierre de seminario de Marull como una reflexión estética en torno a un estado de la escritura teatral contemporánea.

Cierre

Creemos que, retomando la distinción que hace Jorge Dubatti entre el momento de escritura y el acontecimiento teatral, la potencia de la propuesta de Gonzalo Marull radica en la posibilidad de coexistencia, en un momento, de instancias que tradicionalmente aparecen escindidas en el tiempo, lo que las expande difuminando las fronteras de los modos en que normalmente referimos su especificidad. Celebramos, además, que –como decíamos al comienzo de este escrito– esto ocurra a partir del trabajo de un grupo de investigación cuyo proyecto busca facilitar y promover la producción dramaturgical del interior del país. Hay una consonancia entre la propuesta de Marull y los objetivos de la Biblioteca de Dramaturgos de Provincias, en ese ofrecimiento a la comunidad tanto de las obras en formato de archivo como del acto mismo de la creación artística.

Bibliografía

- Barthes, R. (2009). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*, Barcelona, Paidós.
- Danan, J. (2016). *Entre el teatro y la performance. la cuestión del texto*, Buenos Aires, Artes del Sur.
- Dubatti, J. (1999). *El Teatro Laberinto. Ensayos sobre Teatro Argentino*, Buenos Aires, Atuel.
- Dubatti, J. (2007). *Filosofía del teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*, Buenos Aires, Atuel.
- Garramuño, F. (2013). “Especie, especificidad, pertenencia”, *E-misférica 10.1 BIO/ZOO*, vol. 10, n.º 1. Disponible en: <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e101-ramos-multimedia-ensayo>.
- Nachmanovitch, S. (2007). *La improvisación en la vida y en el arte*, Barcelona, Paidós.
- Queneau, R. et al. (2016). *OULIPO. Ejercicios de literatura potencial*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Caja Negra Editora.
- Taylor, D. (2011). *Estudios avanzados de performance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Santiago, S. (2000). “El entrelugar del discurso latinoamericano”, en: Amante, A. y Garramuño, F. (selección, traducción y prólogo) *Absurdo Brasil. Polémicas en la cultura brasileña*, Buenos Aires, Biblos.

²⁰ Palabras de Richard Schechner en Taylor, 2011.

El Teatro Estable en el marco institucional de la Universidad Nacional del Sur

Matías A. González

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

theodorocruz@hotmail.com

Mi ponencia se basará en mi experiencia como alumno y miembro del Teatro Estable (TE) del Departamento de Humanidades de la UNS. El TE, dentro de sus posibilidades, recursos, tiempos, disposiciones espaciales y equipo técnico, se está desarrollando hace ya cinco años; un teatro que viene tomando características propias, un teatro *amateur*, que está aprendiendo, pero también va creciendo de manera exponencial, gracias a la demanda de proyectos de los propios/as alumnos/as, y gracias a un público, universitario y extra-universitario que acompaña esta experiencia teatral. El TE es una experiencia que, como desarrollaré en este trabajo, ha hecho mella en la Universidad, dándole nuevas perspectivas de pensar el arte y las formas de relaciones dentro de la institución académica.

Precisamente, la idea de esta ponencia es plantear algo más allá de contar mi experiencia personal; es decir, pensar este hacer teatral, es decir, un quehacer artístico desarrollado en una institución como lo es la Universidad Nacional del Sur, que no es una escuela especializada en arte dramático, ni una institución de enseñanza artística —aunque, paradójicamente, se aborden y se estudien innumerables obras de artes—. Esta actividad artística teatral, precisamente, contiene una potencialidad *sui generis* que hace posible ver, analizar y experimentar el hacer artístico y las relaciones interpersonales e interinstitucionales desde otras ópticas, como también considerar la capacidad de desarrollo de diferentes inteligencias simultáneamente, como, asimismo, el hecho de que sean los y las estudiantes quienes se hagan cargo de la dirección, coordinación, producción y creación artística. Es decir, el TE, desde la Universidad, nos invita a transitar nuevas perspectivas gnoseológicas y renovar las formas de relaciones sociales e institucionales dentro de la academia.

Otras instituciones de nivel superior, pero no dedicadas a la enseñanza artística, como el Instituto Avanza, tienen también un grupo de teatro extra-académico. Incluso, hemos tenido alguna vinculación en diferentes ocasiones. Y aunque haya sido una experiencia trunca, el TE ha desarrollado actividades en las que los y las estudiantes del Avanza han podido participar. Por lo demás, el TE ha tenido la oportunidad de presentar, en el año 2015, una obra en ese establecimiento, en las Primeras Jornadas Nacionales “Profesora María Eva Rosi”.

Entonces, mi reflexión va a girar en torno al teatro dentro de la Universidad. ¿Por qué me interesa esto? Pero, sobre todo ¿a quién más le puede llegar a interesar una reflexión sobre una actividad teatral dentro de la Universidad? Sobre todo, considerando que no es una actividad profesional, ni con perspectiva, al menos, en lo inmediato, de profesionalizarse, como sucede en otras universidades del país (Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Rosario), cuya actividad teatral depende de extensión o de la secretaría de cultura; e, incluso, tiene un carácter profesional, con instancias de

audiciones, de concurso de directores. Muy por el contrario, el TE sigue proyectando y expandiendo este espacio singular, de reflexión y trabajo artístico curricular y extra curricular, con la participación exclusiva, y excluyente, de estudiantes: en las dos obras que presentó el TE, por ejemplo, implicaron alrededor de 20 actores en escena (estudiantes, docentes y personal administrativo) y más de 20 estudiantes en la técnica y puesta general (técnica, difusión, vestuario, producción). Sin embargo, sin sala de teatro, sin dedicación exclusiva, este trabajo solo es posible gracias a la iniciativa, voluntad y deseo del alumnado, robándole el tiempo al estudio, como también usurpando aulas vacías para encontrar un lugar de ensayo.

¿Por qué esta insistencia de pensar y reflexionar sobre el teatro en el Departamento de Humanidades? Primero, porque si había teatro, no lo había en las instalaciones del establecimiento, sino que se podía tratar de un taller en el club Universitario: con un profesor a cargo, y cuyas obras no tenían vinculación con lo estrictamente académico; también en la Secretaría de Cultura, en la Casa de la Cultura, se generaron y se generan actividades teatrales. Pero debemos advertir también que, de hecho, no son prácticas artísticas en la que los y las estudiantes sean quienes toman la iniciativa. Al menos, no hay un desarrollo sistemático de ciertas disciplinas artísticas, como pueden ser la poesía, la narrativa, la danza, el rock, la plástica, en la cual el alumnado tenga el rol de organizador, protagonista y artífice de cualquier acontecimiento artístico. En cambio, si hay algún evento organizados por los docentes o por la institución, como lo son el deporte, por ejemplo, o el coro, no dejan de ser prácticas establecidas desde la Universidad.

Sin tener un claro horizonte de perspectiva epistemológica, entonces, o si quiera alguna hipótesis precisa, tal vez esta insistencia de pensar esta práctica permita iluminar alguna problemática o cuestión fundamental que comienza a vislumbrarse en la UNS. Primero, como *nuevas formas de estar* en la Universidad; nuevas formas de relacionarse entre estudiantes, docentes y la institución; y también nuevas apropiaciones de los espacios y actividades dentro de la academia.

Para llegar a considerar estos aspectos, primero voy a aproximarme a algunos puntos que podrían servir no tanto a la práctica teatral en sí, sino más bien para pensar la práctica teatral, el hacer teatral, en la Universidad. ¿Qué perspectivas abre o está abriendo esta práctica desde hace unos años dentro de la institución?

Tal vez nos hemos acostumbrado a que la Universidad no sea el lugar adecuado para el desarrollo de ciertas actividades artísticas. Pasamos, sin embargo, de cuatro a ocho horas diarias, promedio, dentro de la institución y sus alrededores. De aula en aula, de banco en banco, de pasillo en pasillo: nos sentamos, nos acomodamos como podemos, escuchamos y copiamos. A veces, levantamos la mano, y preguntamos, intervenimos. Pero siempre desde el mismo lugar. Si llegara a interesarnos alguna disciplina artística, si tuviéramos alguna inquietud con respecto a la práctica de alguna actividad de orden estético, sin duda, debemos buscarla fuera de los muros de la Universidad. Siempre fue así.

Miremos a la Universidad en su estructura jerárquica, con sus instancias evaluativas; pensemos en sus *curricula*; en la validez o apropiación de ciertos capitales simbólicos, como son las tesis, los artículos, los *papers*, las ponencias, la asistencia a congresos. Miremos sus relaciones interinstitucionales. En el marco de esta estructura rígida o cristalizada de relaciones e instancias burocráticas, se está dando una práctica que se opone a estos marcos establecidos; sobre todo si tenemos en cuenta que la ciencia social, filosófica o literaria, historicista, atiende al arte, pero no lo practica. Lo estudia y lo analiza desde lo textual. Y construye, a partir de las obras artísticas, un objeto recortado y puramente teórico. No estamos en una escuela de arte. Eso lo sabemos.

La universidad tiene tres funciones: la docencia, la investigación y la extensión. Y 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 lo demás, es autónomo; y aunque lo

financia el Departamento de Humanidades, no tiene que presentar planificación. Y esto es muy valorable de parte de las autoridades. Porque, rodeado de formas de relación institucional, de registros, archivos, documentación, jerarquía, burocracia, que representan y reproducen, muchas veces, prácticas sociales de elitismo, y hasta de exclusión, la dirección del Departamento posibilita que haya teatro; acontecimiento y convivio. Encuentro de cuerpos, sin distinción social, entre público, actores y técnicos, en un hecho artístico y poético, pero efímero a la vez; y que abre, al mismo tiempo, la posibilidad de concebir la Universidad de otra manera: como una verdadera fiesta.

¿Qué es el Teatro Estable?

Es, por el momento, diríamos, una cosa anómala. No es estable, desde luego, en sus miembros, porque cambian todo el tiempo. Entonces ¿Qué es?

Primero, no es un taller, como se han hecho en la Universidad, sin duda, con grandes experiencias: el Club Universitario, por ejemplo. También recuerdo *Medea*, hace ya algunos años, con la coordinación de Fernando Santiago y Jorge Habib, con la actuación de estudiantes de la Universidad. María Celia Panyagua también ha hecho talleres, coordinados por la subsecretaría de cultura de la UNS. Ha venido Julia Lavatelli para dar un taller de teatro, en el marco de las Primeras Jornadas que organizó el Teatro Estable sobre “Teatro Popular”. En el 2013, Can Özden, junto a Cecile Duval, teatristas franceses, han venido a dar un taller sobre *teatro coral*. Y hubo muchos más talleres, de teatro, de psicodrama, etc. Estos talleres, impulsados de forma aislada por diferentes agentes de la institución, son importantísimos para los estudiantes. Primero, porque colaboran en la formación integral del futuro profesional, pero, además, son gratuitos.

Sin embargo, el Teatro Estable no es un taller de teatro permanente. Porque no hay un profesor de teatro, ni un director que lo planifique, cobre y lo lleve a cabo.

El TE es una actividad coordinada por el doctor Emilio Zaina y la Dra. Gabriela Monti, pero cuyo contenido y configuración está hecho exclusivamente por los y las estudiantes. Los y las estudiantes son el centro, el principio y fin del TE. Y en la última obra, *El proceso de Lucullus*, hasta se logró incorporar personal docente y no docente. Es decir, el TE apunta a incluir a todos y a todas; y a todas las carreras. No solo estudiantes de Humanidades, sino también de Derecho, de Administración, docentes del Departamento de Bioquímica, personal administrativo.

Es un trabajo que no se parece al Coro de la Universidad “José Luis Ramírez Urtasun”, cuyo trabajo viene desarrollándose desde 1950. El TE, si bien es un grupo heterogéneo, en edad, profesión y carreras, que participa de una actividad extra académica, también tiene vinculación con lo estrictamente académico.

El TE comienza a partir de una experiencia áulica, en la asignatura Literatura Latina, donde comenzaron a representar las comedias de Plauto en el Salón de Actos de la UNS, desde el 2011.

Estas obras de literatura latina, a partir de las cuales comienza la experiencia de teatro en las aulas de la Universidad, mantienen una relación estrecha con el TE. De hecho, esta iniciativa posibilitó que existiera el TE.

Las obras de literatura latina se van ensayando en los tiempos extra académicos, mientras se analiza, junto al texto dramático, las prácticas sociales, políticas y estéticas desarrolladas en la Antigüedad romana. Por lo que las obras que se presentan a fin de año tienen la intención de reproducir ciertas prácticas culturales y poéticas de la Roma plautina, como, por ejemplo, el uso de las máscaras, el prólogo el actor-animador, etc. Sin embargo, cabe aclarar que tampoco se trata de una adaptación literal: una vez nos preguntaron si las obras eran en latín. Hay una actualización del texto, hay gags

actuales, hay intertextualidad; en algunas obras, no en todas, existe la posibilidad de bromear con el texto en latín o con palabras o expresiones griegas, a veces con la intención de invertirlas, desacralizarlas, de sacarlas del orden formal y ortodoxo que habitualmente tienen.

Esto permite introducir un nuevo espacio en la Universidad, que es la oportunidad de desarrollar, de abrir el juego, en los y las estudiantes, de un perfil *de* investigador-artista universitario (que no es artista investigador) (2004).

Los y las estudiantes investigan y analizan en el mismo hacer artístico. Es decir, a partir de una adaptación se investiga el hoy. Por ejemplo, el humor, qué clase de humor, de chistes podemos hacer. Y qué concepción de humor se puede pensar: un humor grotesco, Les Luthiers, Monty Python, Sin Codificar, capusoteano, o el mismo humor plautino; el que, obviamente, traspolado fielmente, no resulta tan gracioso como en la Antigüedad. ¿O son todos juntos a la vez, cuya diferenciación no existe, ya que el humor, todo humor, deber partir del hecho de ser absurdo? La comedia nos permite pensar en la adaptación y decidir qué gag utilizar, qué parodiar o no.

Otro aspecto fundamental que desarrolla el TE es la música. Las obras plautinas tenían una métrica, es decir, una musicalidad: se podría decir que eran como operetas. Y el aspecto rítmico y musical es fundamental en estas obras. Entonces, las puestas no se piensan, precisamente, como operetas u óperas, lo que permite la exploración y la intervención de músicos, estudiantes artistas en la música, compañeros/as de la Universidad, con quienes se pueden grabar pistas o integrarlos/as al mismo espectáculo como músicos-actores.

Este aspecto del investigador-artista-universitario es un perfil que, desde luego, no está considerado en los *curricula* de la Universidad, sino en los diseños de las escuelas artísticas, en la Escuela de Teatro, en asignaturas como Metodología de Investigación en Artes, etc., donde se trata de marcos teóricos en diálogo con la práctica y, a su vez, se trata de preguntarse si hay alguna práctica artística, de hecho, que no sea investigación. En este punto, cabe preguntarse: ¿Hay una práctica artística en sí, y una de investigación aparte? Estas preguntas, para la Universidad no parecen plantear ninguna duda (2004).

La Universidad, con el tiempo, comienza a permitir estos espacios para la creatividad de los y las estudiantes, de la apropiación de ciertos lugares, a través de algunas disciplinas artísticas, para pensar prácticas colectivas con el cuerpo, con la voz, en un acontecimiento convivial. De todas maneras, aún encontramos resistencia, dentro del ámbito académico, con posiciones en las que si sos escritor/ escritora, hacés danza o teatro, tenés que ir a desarrollarlas por afuera de la institución.

Una de las ideas fundamentales de la investigación en arte es que no hay diferenciación entre la teoría y la práctica. Este acercamiento está basado en la idea de que no existe ninguna separación fundamental entre teoría y práctica en las artes. Y acá encontramos la intuición como constitutiva de toda investigación, ya sea a nivel artístico como a nivel científico. Conceptos y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas y, en parte, por esta razón, el arte es siempre reflexivo y como acción es acción de teoría también.

Foucault y Deleuze, en un diálogo sobre el poder, nos proponen, en este sentido, la teoría como caja de herramienta. Es decir, de las prácticas mismas sacar teorías o marcos que nos ayuden a comprender lo que hacemos. Entender la teoría como una caja de herramientas quiere 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.” Podemos hablar acá, más que de micropoéticas, de microteorías para entender las micropoéticas (2000).

Cómo surgió este proyecto?

Esta experiencia surgió a partir de una propuesta áulica en la Cátedra de Literatura Latina, en el año 2011, en la que Emilio Zaina, profesor a cargo de la materia, llevó unas máscaras que había mandado a hacer a la ESAV. A partir de ahí, se propuso hacer una pequeña puesta y realizar algo teatral sobre el texto que estábamos trabajando (*Pseudolo*, de Plauto). Después, *Pseudolo*, con sus aciertos y carencias, terminó presentándose cinco veces, entre las cuales se presentó en unas jornadas que presentó el área de Lenguas Clásicas, en la plaza Rivadavia, en *Bahía Teatro*, en la plaza Lavalle, (ex-plaza del sol), en la Biblioteca Rivadavia.

Luego aparecieron *Cásina*; y al año siguiente, *Aulularia*. Pero, para ese entonces, la demanda creció: y quedaban los y las estudiantes de los años anteriores, los de *Pseudolo*, *Cásina*; y, por lo tanto, comenzó a plantearse la posibilidad de crear el TE.

Se trataba del hecho de mantener el espacio, que permanezca la posibilidad, con los recursos necesarios, para producir obras de otros autores, más allá de esta experiencia áulica de hacer obras de Plauto; riquísima por demás, pero que no contenía la demanda que excedía claramente a lo que podía ofrecer la asignatura de Literatura Latina.

El aspecto institucional de la universidad, en este sentido, me parece interesante como marco para el hacer teatral. No es una Escuela de teatro, ni escuela de arte. Es otra institución con otra estructura y otras dimensiones. Otras ofertas. Otros perfiles. Sin embargo, la institución universitaria, que se precia de pública e inclusiva, no solo debe garantizar la contención, el presupuesto, sino debe también posibilitar nuevos espacios para nuevas demandas; creando, al mismo tiempo, dispositivos epistemológicos renovados que permitan la multidisciplinariedad en la creación de conocimiento y en la formación de docentes de nivel secundario y de nivel superior.

Y abre al juego a un público que es la comunidad universitaria; la cual, en su conjunto, aún en Humanidades, no está formada en expectativa de teatro. En general, nuestra experiencia demuestra que los y las estudiantes y sus familiares, admitían que era la primera vez que veían teatro. 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 a partir desde lo visual: cartelera, pizarrones, documentos, resoluciones, certificados, páginas de internet, fotocopias. 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. Hemos desarrollado la palabra escrita y oral también hasta lograr un virus, a tal punto de que un gran número de estudiantes de Letras pierden la práctica de la escritura creativa, la cual, en muchas ocasiones, es el motivo por el cual entran a la carrera de Letras.

También analizamos teatro. No solo a nivel literatura; sino teórico. A veces, ni siquiera nos detenemos a leer el texto dramático. La gente siempre dice: “Claro, ustedes leen el texto. Lo analizan como literatura.” Me temo que no es tan así, porque a veces ni el texto dramático tocamos. Los libros son tumbas silenciosas que abrimos para darles vida, para que hablen los muertos a través de nosotros.

El TE, como arte, se mantiene en los márgenes, y amplía esos márgenes, como algo anómalo, pero que no deja de relacionarse con lo estrictamente académico. Aunque sea en su antagonismo.

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, 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 Artaud en el último Artaud, que es, digamos, el más extremo; sin embargo, el teatro nos presenta la violencia desde siempre. Desde un grotesco de Discépolo, una comedia de Plauto, desde Kantor, desde Peter Weiss o Brecht, desde los cuerpos creando una *poiesis* 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, asumido esto como un *habitus* por antonomasia en la Universidad.

- al logos, oponemos el cuerpo,
- a la verdad lógica, la relatividad física y del encuentro
- a la jerarquía institucional, la democratización e inversión de los roles en el juego y en el hecho artístico, como lo *carnavalesco*, en la instancia de una función plautina, y también como proceso de creación (en *Lucullus*, tuvimos docentes y personal administrativo actuando y alumnos dirigiendo, y esto genera una forma inédita de relacionarnos en la Universidad).
- 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, desde una filosofía teatral, sino, sobre todo, a nivel institucional.

Estos contrapuntos pueden ser fácilmente refutables, pero sirven para poner de relieve ciertos hábitos que el teatro desestructura en un ritual, como lo puede ser el convivio 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, en la Universidad, de complementarnos y reconfigurarnos como estudiantes, miembros/as de la comunidad universitaria, docentes, investigadores, personal administrativo, de maestranza, de vigilancia: y es por esto que veo la insistencia de hacer teatro acá adentro, porque el teatro no nos da solo herramientas como ciudadanos, no nos da solamente un espacio de creación artística colectiva, efectiva donde, además, podemos reflexionar, investigar haciendo arte, sino también nos da otra configuración en las relaciones. Y por eso, como estudiantes, como personas incluso, porque el teatro es una disciplina artística que involucra una peligrosidad: es decir, si das todo lo que tenés que dar, cambiás tu configuración de pensar, de ser ciudadano, miembro de una institución; y hasta el hecho de buscar otra forma de universidad, de relación y producción de conocimiento. Obvio que toda la universidad no está llamada a hacer teatro, pero sí a pensar la Universidad siempre en renovada mirada, siempre nueva. Mi aporte empieza desde acá.

Consejos de Andrés (2002)

El teatro es mágico, es sagrado. No admite una actitud banal. No importa el sistema teatral que se trabaje, lo importante es la filosofía que lo sustenta y que lo hace trascendente.

El teatro es aparición, encarnación... El teatro es peligroso, como decía Artaud, es como la peste, contagia. Es una magia.

El teatro es un espacio de reflexión, de investigación, de búsqueda del ser humano. Y hay que aprovechar cada instante del acto teatral para investigar, para autoconocerse y conocer a fondo el personaje.

Todo el origen del teatro tiene que ver con alejar demonios.

El teatro debe siempre ser un diálogo, una emanación de energías, un dar y recibir.

El teatro se vive, no se explica.

Es un sistema frágil, no se basa en la fijación, en lo histriónico, sino en la vivencia interior diaria, única desde la emoción, irrepetible

Este es un trabajo hacia el otro. Transformarse uno para tratar de entender al otro. Es allí donde el teatro cumple su función social, revelándonos al otro, no ser reflejo de sí mismo, sino encontrar en el otro la similitud de costumbres.

Hablar desde el corazón del actor al corazón del espectador

La evidencia manda

Cada actor debe tener un rito que le permita prepararse. Mientras se maquillan, deben iniciar el viaje

Debes buscar otra escala en las emociones, más allá del realismo.

No hay extras ni figurantes, todos somos protagonistas de la historia.

Hay que recordar, no el resultado del proceso de construcción del personaje, sino cual fue el camino recorrido, las imágenes y técnicas usadas. Interesa el cómo, el medio, no el fin.

El personaje tiene que estar siempre en su presente. El teatro es presente, es urgencia.

Hay que trabajar el misterio, la dimensión mítica de cada personaje.

La imaginación es un músculo y este músculo hay que tensarlo, trabajarlo.

Es preferible trabajar a partir de la sinceridad en el error.

Buscar lo pequeño para lograr lo grande.

Adonde van los ojos va el cuerpo, adonde va el cuerpo van los ojos, adonde van los ojos va el alma.

No hay que saberse el texto, conocerlo sí, soñarlo.

No hay que poner, hay que descubrir.

Que no haya agitación, sino precisión, precisión en los gestos.

No fijen. Encuentre. Hay que seguir buscando, siempre hay una puerta que se abre. El oficio del actor es el de abrir puertas al personaje, no manipularlo.

No hay finales, la historia continúa siempre. Los personajes salen y nos dejan con una historia viva que continuaremos en nuestra imaginación.

Hay que crear hasta contagiar.

Ocurren movimientos en el espacio porque son movimientos del alma, pero no hay desplazamientos.

Hay que saber ser cóncavo y convexo a la vez. Saber dar y recibir.

Mirar enseña mucho.

Vean cómo se puede armar esta historia, cómo organizarla de modo que unos nazcan y otros se vayan a dormir a sus legendarias tumbas. Están contando desde su emoción, alegres. Tenemos que saber por qué y a dónde se va este pueblo. Nada termina. Entonces, cómo deben salir de escena estos personajes.

Duerme tu desolación. Háblanos de tu soledad por la forma en que duermes y colocas tus manos.

Bebe con los ojos. Mira con la boca.

Piensa bailando, baila pensando.

Debes saber escuchar con el cuerpo.

Háblanos como si danzaras.

Haz que tus manos tiemblen de alegría.

Consejos de Andrés

Andrés Lorenzo Pérez Araya (Chile: Punta Arenas, 1951 - Santiago, 2002), actor y director de teatro, artista y bailarín callejero. En 1983 participó en Francia en el Théâtre du Soleil. En 1988 regresa a Chile, funda la compañía “El Gran Circo Teatro” y adapta y dirige *La Negra Ester* (obra homónima de las décimas autobiográficas del poeta y cantautor Roberto Parra, quien, por lo demás, es invitado a co-participar de la adaptación de su obra para la puesta escénica, junto a la musicalización de Álvaro Henríquez, músico y vocalista de la banda chilena Los Tres). *La Negra Ester* se convirtió en un hito teatral y popular en la historia artística y social de Chile.

Bibliografía

Borgdoff, H. (2004). “The Conflict of the Faculties. On Theory. Practice and Research in Professional Arts Academies”, *The Reflexive Zone*, Utrecht, H.K.U.

De Marinis (2005). *En busca del actor y del espectador*. Comprender el teatro II, Colección Teatrología, dirigida por O. Pelletieri, Buenos Aires, Galerna.

Diéguez, I. (2002) “Viaje a la máscara: notas de un taller”, *Revista Apuntes*, n.º 122, pp. 112-123.

Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, Alianza Editorial.

3 x 3 x 3. El robo como vehículo de construcción dramática.

La creación escénica en el seminario de dramaturgia de

María Luz García

Martiniano Roa

Facultad de Arte - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

tulunaplateada@yahoo.com.ar

Agustina Gómez Hoffmann

Facultad de Arte - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

agustinagomez@hotmai.com

Introducción

El tratamiento del espacio en lo que concierne a la actividad teatral, desde hace ya tiempo tiende a alejarse de un instrumento de imitación de aquello que no está. A partir de las crisis y transformaciones que el teatro contemporáneo ha atravesado desde principios del siglo XX, es que varias categorías alrededor del espacio (espacio escénico, espacio dramático, escenografía, por nombrar algunas) han sido repensadas y en algunos casos han transfigurado hacia nuevas formas, por su falta de contundencia ante un teatro que intenta apartarse de la ilusión de representación de una realidad aparente, en pos de la exhibición de la vivencia.

El escenario ya no está ordenado principalmente a su función representativa. ¿Por qué? Porque el escenario está ordenado para otra cosa que podríamos llamar su función presentativa, o presentadora, digamos su función de exhibición¹

La propuesta de creación de textos para ser semi-montados en espacios no convencionales en los seminarios de dramaturgia de las Jornadas de difusión de la Biblioteca Dramaturgos de Provincias, ha sido un denominador común, la mayoría de las veces, que favoreció a la ampliación de espacios posibles para albergar la escena, más allá de la sala teatral. Tal es así, que a lo largo de diferentes jornadas se han montado escenas en estacionamientos de autos, plazas, casas quintas, museos, casas de familia o, como el caso que nos atañe, la sede social de un club de barrio.

En la VII edición de las Jornadas, la sede social del Club Atlético y Biblioteca Ferrocarril Sud de Tandil albergó las escenas del seminario de escritura teatral del año 2011. El mismo se desarrolló entre agosto y noviembre de dicho año, se llamó “3 x 3 x 3” y fue dictado por la docente y dramaturga María

¹Cita tomada de la entrevista realizada por Benoit Mory y Maia Nicolas, acerca del libro *¿Es necesario el teatro?* De Denis Guénoun. Paris, junio de 2014.

Luz García². La génesis del mismo consistía en dos factores disparadores disímiles. El primero, la oportunidad de “robar” algo de tres materiales correspondientes a tres artistas de tres disciplinas diferentes³: L. Favio, J. Cortázar y A. Zitarrosa. Es decir, el robo propiamente dicho de algo de estos materiales como disparador para la construcción de las escenas. En segundo término, la elección de un lugar específico dentro del club, donde se montaría la escena escrita, funcionando también como movilizador para la creación dramaturgica.

En esta última cuestión se concentra nuestra línea de estudio y se plantean algunos interrogantes alrededor de la posibilidad de poder reflexionar en un espacio susceptible de generar modos de habitarlo por su carácter de inmensidad, capaz de provocar un recorrido por la intimidad de quien lo aprecie y lo habite. Ese acceso a lo íntimo podría facilitar una inspiración creadora para el dramaturgo, que a su vez le permita transfigurarlo de su rol de escritor para asumir otros roles intervinientes en lo escénico. En función de lo expresado pensamos que el espacio podría adquirir otra significación, traspasando las características habituales de entorno, ambiente o contexto, con las que generalmente la figura del dramaturgo juega.

El club

La sede social del Club, al momento del seminario, se encontraba abandonada hacía varios años dada la mala situación económica por la que atravesaba la institución. Ésta se ubica en un barrio histórico de la ciudad de Tandil, ya que está situada a una cuadra de la estación de trenes, que precisamente le da nombre al club. Las construcciones del barrio datan de finales del siglo XIX y principios del XX. Son edificaciones con ciertas características de inmensidad, con grandes ventanales, cielorrasos altos, paredes anchas, etc. Aun en algunas calles del barrio, se encuentra el histórico adoquín cortado a mano por los pioneros picapedreros de la región, hace más de 100 años.

A pesar de no estar lejos del centro de la ciudad, esta zona no ha tenido el crecimiento o el auge inmobiliario que sí ha acontecido en otras zonas de Tandil, conservando su impronta popular. La elección de este universo popular presente en el barrio, y fundamentalmente en el club, fue determinante para albergar los textos de Cortázar, las películas de Favio y las canciones de Zitarrosa.

Dentro de la sede se podía ver una iluminación precaria, mobiliario roto y abandonado, paredes con humedad y faltantes de revoques, largos pastizales, etc. A la vez, había en el espacio diversos objetos que daban cuenta de la actividad social que había tenido el lugar, como por ejemplo mesas de pool y billar con sus tacos y bolas, vitrinas con trofeos, heladeras, fotos de equipos de diversas disciplinas, arcos de fútbol, etc. Una especie de sede social detenida en el tiempo, pero con una gran carga de memoria.

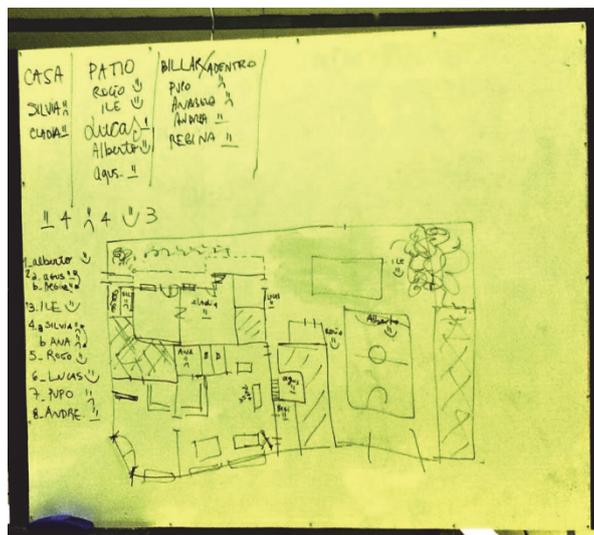
En primera instancia, los dramaturgos tomaron los materiales propuestos por la dramaturga y procedieron a robar algunos momentos de películas, frases de las canciones, nombres de los personajes, climas de escenas, o cualquier particularidad que les resonara o movilizara. Luego, los participantes recorrieron el lugar y escogieron un pequeño espacio que les llamara la atención, o les resultara significativo en algún sentido. Estos espacios elegidos eran un elemento más a tener en cuenta para la escritura y montaje de la escena, un aporte sensible más a cada uno de los dramaturgos.

² Dramaturga y Profesora de teatro egresada de la carrera de Licenciatura en Teatro de la Facultad de Arte de la UNICEN. Desde hace diez años es ayudante de Mauricio Kartun en la cátedra de Dramaturgia de la misma carrera.

³ Los materiales utilizados fueron: tres cuentos de J. Cortázar (“La Autopista al Sur”, “La salud de los enfermos” y “Los venenos”); tres películas de L. Favio (“El Dependiente”, “Nazareno Cruz y el Lobo” y “Gatica”) y tres canciones de A. Zitarrosa (“Los Boliches”, “Stefanie” y “Adagio de mi país”).

De esta forma, se tomaron espacios tales como: una cocina sin iluminación natural; una mesa de billar en el salón principal del club; una canchita de fútbol; un pastizal sobre el fondo del patio; un rincón en la edificación lleno de humedad con una bañera, por nombrar solo algunos.

Las escenas



Las escenas en general ofrecían al espectador diversos momentos de intimidad. Seleccionamos tres de las ocho escenas para ser aquí estudiadas. Podemos mencionar, por un lado *Juego de niños*, una escena dirigida y escrita por Alberto García Espíl y actuada por sus propios hijos (niños entre 10 y 12 años de edad) que jugaban en la cancha de fútbol del patio. El “robo” devenía del cuento *Los venenos* de J. Cortázar. La escena estaba impregnada de una frescura e inocencia propia de la edad de los chicos y al mismo tiempo el espacio adquirió una función lúdica, los chicos jugaban a la pelota y las chicas saltaban la soga. Los dos grupos se contemplaban mutuamente, haciendo comentarios y generando momentos de complicidad, a la espera de que uno de ellos con una de ellas sea correspondido en sus afectos. Pero principalmente la escena exhibía a la propia familia del autor, un aspecto perteneciente a su intimidad y a sus afectos. Un ejemplo de lo que puede suceder a partir de esta singular apropiación del espacio.



⁴Croquis de María Luz García que ordena y sitúa las escenas para su muestra.

Otra de las escenas *Ella practica su muerte* (dirigida por Andrés Carrera, profesor egresado de la facultad) robó algo del clima de la película *El Dependiente* de L. Favio ofrecía a una mujer simulando su muerte ante la llegada de su marido, acosada por la imagen del hijo de un vecino, un niño que no hablaba, sólo se asomaba desde la ventana. En la escena se la misma se concentraba en un recoveco de la construcción, entre una escalera que llevaba a un entrepiso, una bañera en un rincón, una ventana amplia que daba a la casa del vecino, paredes llenas de humedad con brotes de plantas que emergían de las paredes, ramas y hojas secas en el piso, escombros, etc. Este espacio abandonado, le daba a la escena un tinte de sueños rotos, frustraciones y delirios. Digamos que había una consonancia entre lo lúgubre del mismo, y la dramaturgia y dirección de la escena, a la vez que se imponía el clima lento, casi detenido de la película y del club mismo.



Por último, podemos mencionar *El pedido de la siesta* (escrita y dirigida por Rocío Ferreyro, profesora egresada de la Facultad) que invitaba a apreciar los afectos, la historia de amor de dos jóvenes. Un encuentro en un paredón a la tarde, donde la seducción, la melancolía y la separación trazaban el recorrido de la escena. El juego inocente, los duraznos como elemento que los volvía cómplices de una profunda intimidad, no solo a ellos, sino también a quienes observaban la escena. El robo provenía del cuento *Los Venenos*. La sensación de calidez y ternura que emanaba la escena, tenía que ver con la figura de estos jóvenes, la proximidad de sus cuerpos depositados abierta y cómodamente sobre el pasto. Esa parcela del espacio, ese recorte escogido por la autora, parecía condensar en sí mismo una potencia que cobraba fuerza en el contacto con esos actores y esa escritora.



Inmensidad/intimidad

Por muy paradójico que parezca, es a menudo esta inmensidad interior la que da su verdadero significado a ciertas expresiones respecto al mundo que se ofrece a nuestra vista. (...) La

inmensidad está en nosotros. Está adherida a una especie de expansión de ser que la vida reprime, que la prudencia detiene, pero que continúa en la soledad. En cuanto estamos inmóviles, estamos en otra parte; soñamos en un mundo inmenso. La inmensidad es el movimiento del hombre inmóvil. La inmensidad es uno de los caracteres dinámicos del ensueño tranquilo (Bachelard, 2000: 164).

Las ideas del filósofo y crítico literario francés G. Bachelard, ayudan a pensar en la potencia que gana el espacio a partir del contacto con el sujeto creador. G. Bachelard toma el concepto de inmensidad para hablar de las experiencias ante una inmensidad geográfica real, capaz de dejar a quien la contempla patético, y así dilucidar una inmensidad del interior, provocada por las apreciaciones y vivencias del ser en el ambiente.

Esta idea podría ser válida para trazar una analogía con lo sucedido en el seminario. Cada participante era lanzado a ese enorme lugar para hacer un recorte, una selección de una inmensidad. Inmensidad porque hablamos del estado y de las condiciones del club. Un entorno de grandeza y amplitud, deshabitado y abandonado, inmóvil y a la vez en movimiento, que parecía contener muchos tiempos y al mismo tiempo detenerse en un presente absoluto, condiciones que indudablemente se fueron colando en cada uno de los escritores. Como una extensión del cuerpo en el espacio. Una mezcla de imágenes que venían robadas de esas películas, cuentos y canciones, que se ponían en movimiento en el contacto con el ambiente, consiguiendo al fin una singular forma de evocar universos personales.

Algo interesante en cuanto al espacio de las escenas del seminario es el carácter de re-significación adquirido en función de la pérdida de su sentido representacional. Cada escena se volvía única en relación al espacio. Era impensable que éstas sean lo mismo montándolas, por ejemplo, en una sala teatral o en otro espacio no convencional. Precisamente por las condiciones que el espacio otorgaba de vivir en él, de que el actor lo habitara y se exhibiera, y, por ende, no se enmascarara con artificios, lo concreto y real que el ambiente devolvía. En este sentido, resultan más que alentadores los aportes del director y teórico R. Schechner en su libro *El Teatro Ambientalista*, donde postula, un poco partiendo de su discrepancia en cuanto al despliegue escenográfico en la puesta en escena, la idea de construcción de espacios orgánicos (que le viene de herencia de la escuela de construcción alemana de la Bauhaus). Habla de espacios “encontrados” que se encuentran al aire libre o edificios públicos, donde la cuestión radica en la interpretación y enfrentamiento que los actores involucrados en el hecho teatral hacen de tales ambientes.

Conclusiones

Antes dije que el medio ambiente es, en cierta forma, una extensión del cuerpo. Es igualmente cierto que el cuerpo se experimenta como una introspección de la geografía exterior. El ser humano no termina en la piel; y el mundo exterior no se mantiene separado por ella. Hay campos de energía que emanan de la persona y la penetran (Schechner, 1985: 70).

Esta mención a R. Schechner aporta contundencia para acercar precisiones ante las inquietudes anteriormente explicitadas. Cada recoveco del espacio no convencional, en este caso, el club, vendría a comportarse como el ambiente a través del cual el cuerpo del dramaturgo experimenta tal geografía y la habita, de tal modo que, reaviva sus posibilidades de contacto con su interior. Este contacto no es más que el resultado de una interacción viva, en presente y en concreto, cosa que no hubiera sido posible si la dinámica del seminario se hubiera restringido a la clásica vinculación entre un escenario montado

para la representación y la figura del escritor. El lema de la jornada de dramaturgos parece englobar un todo. Es decir, un diseño donde todos los aspectos o factores de la construcción de escena no están predeterminados, sino que se ponen en funcionamiento como una maquinaria.

A partir de esto se nos ocurre pensar en la concepción que se tiene de la figura del dramaturgo que se entrega a la escritura en soledad, en su escritorio, acudiendo desde allí a su inspiración. M. Serres, filósofo francés, en su libro *Variaciones sobre el cuerpo*, predica la vía hacia el conocimiento, hacia el aprendizaje, a partir de la vivencia y experiencia con el cuerpo. Este pensador, se vale de sus experiencias de entrenamiento y de ejercicio de alpinismo, para desarrollar su escritura. En lugar de sentarse a la espera de ideas o pensamientos que guíen su escritura, prefiere, sin desmerecer tal ritual, exponerse con todo su cuerpo a la vivencia, pensando con su cuerpo. Porque lo cierto es que ante algún desequilibrio o peligro el cuerpo inventa. *La cabeza es ingenua y el cuerpo, genial*⁵, dice M. Serres, no representa, avanza construyendo saber. Algo de esto podría replicarse en el trabajo realizado en el seminario, tal vez en el sentido de que, al ofrecerles la oportunidad a los dramaturgos de recorrer el espacio elegido, de hacer contacto con él, de vincularse sensible y sensorialmente, de describir lo que ese entorno les provocaba sensiblemente, ellos se estaban entregando a la escritura desde otro lugar. Un lugar que no era el de imaginar o evocar ideas, sino el de vincularse íntimamente con el lugar donde finalmente sucedería su escena. Y ese vínculo, como el de un pintor saliendo a retratar la naturaleza, implica un cuerpo susceptible, permeable, atento a sus sentidos, en interacción con el ambiente.

“¿Quién experimente? El cuerpo. ¿Quién inventa? Él. (...) la inteligencia es necia y pesada sin él, que es alado” (Serres, 2011: 132).

Entonces por qué no pensar que en la experiencia del seminario los participantes viviendo esos espacios concretos elegidos, pudieran hacer carne sus escenas. Es decir que, al momento de la escritura, la experiencia de contacto entre ambos, les hiciera transitar otros roles inherentes a la cuestión escénica, como el rol de actor, de director hasta incluso el de espectador. A su imaginario pueden haber acudido sus escenas ya montadas, sus actores bien definidos, acciones y gestos de los mismos, objetos intervinientes, y más cosas aún.

Bibliografía

- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Mory, B. y Nicolás, M. (2004). Entrevista acerca del libro *¿Es necesario el teatro?* de Denis Guénoun, Paris.
- Schechner, R. (1987). *El teatro ambientalista*, México, Árbol Editorial.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

⁵ (Serres, 135: 2011)

¿Qué metodología para qué teatro?

O la pregunta por la dimensión humana en el quehacer teatral

Florencia Sánchez

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

florenciasanchez16@hotmail.com

Es político incluso el teatro que no sabe que lo es
Jorge Dubatti

El grupo de estudiantes que cursó la materia Literatura Latina en el año 2013, preparó la adaptación, la producción y la puesta en escena de la obra *Aulularia, la comedia de la Ollita*, de Plauto. La materia, perteneciente a las carreras Profesorado y Licenciatura en Letras, desde el año 2011 presenta la práctica teatral como instancia productiva, y ejercicio de aprendizaje en un rol activo por parte de los y las estudiantes. Particularmente, fui propuesta para la dirección general de la obra.

Llegado el caso de comenzar a ensayar, algo (nos) aconteció desde el primer momento: la pregunta por el método. Nuestro *cómo hacer teatro* vino acompañado de su respectivo marco: todo quehacer se encuentra contextualizado y no fue nuestro caso una excepción. Contra toda pretensión de obviedad, necesitábamos preguntarnos qué nos implicaba asumir este proyecto a partir de situarnos en el contexto institucional y en la propuesta de la materia.

La experiencia en *Aulularia, la comedia de la ollita*, —o bien, dicho en nuestra cocina dramática, “la Ollita”— nos llevó a preguntarnos, durante todo el transcurso de su quehacer, por la manera de hacer teatro. A medida que pasaron los ensayos, fue evidente que la decisión por una metodología teatral estuvo presente desde el instante de la lectura inicial, acaso desde las primeras expresiones que rodearon el hecho: ahí ya estaba el método. Insisto: la *decisión* por una metodología.

A partir de esta experiencia con mis compañeros y compañeras intento recorrer estos desvaríos y desmenuzar la pregunta por la dimensión humana en el quehacer teatral. Tomo la perspectiva de la creación colectiva como alternativa en el proceso de elaboración dramática. Si bien podríamos auto-objetar que los tiempos de auge del método de creación colectiva ya han pasado, a modo de “producciones superadoras”, considero la oportunidad de validar un método de trabajo teatral y significarlo desde un proceso de producción cultural actual. El objetivo es indagar qué decisiones tomamos, qué espacios le dimos al entrenamiento, qué tanto nos acercamos — y nos alejamos— del trabajo colectivo (comunitario). Comunitario porque, al hacer de los ensayos un encuentro humano, pudimos vivenciar el teatro también como un hacer mediante el diálogo colectivo: una concepción teatral significada desde la materialidad de las decisiones tomadas por los y las agentes del grupo.

Un modo de ubicarse en la red: la creación colectiva

La decisión estuvo dirigida a buscar construir *Aulularia* —de ahora en más, “la Ollita”— desde el trabajo colectivo. La dirección del proyecto tenía la oportunidad de elegir entre un modo de trabajo unilateral o la posibilidad de la intervención de todos y todas los y las agentes en el proceso de producción. Esta elección implicó no solo un modo de entender el teatro sino el riesgo del lenguaje: asumir decisiones de trabajo que tengan una traducción material concreta. Resulta atractivamente fácil tomar decisiones de manera singular (y unilateral) que comprometen a los otros y a las otras pero con la máscara de lo colectivo. Un modo de entender el teatro necesariamente se traduce en decisiones concretas en lo estético, lo práctico y lo particularmente humano, en un proceso sistémico. Por eso, abrir el juego a la creación colectiva ligaba no solo mi palabra sino el cuerpo de todos y de todas.

Pero, ¿por qué este método de trabajo? En principio, la creación colectiva de los años sesenta y setenta planteó un fuerte cuestionamiento al teatro moderno, y más precisamente, al autor/a y al director/a como figuras hegemónicas y al texto como eje central del proceso creativo. Si bien, como señala Irazábal: “Experiencias de colectivos creativos hubo desde siempre y no se necesitó de un estallido del concepto para pensarlo” (2009: 7), en el marco del trabajo teatral latinoamericano, el referente inicial de este método fue Enrique Buenaventura, quien contribuyó a una ruptura y revisión de las concepciones y métodos de construcción teatral. La idea de *perspectiva de creación colectiva*¹ lleva a pensar en diferentes planes de acción, según diversos modos de concebir y de vivir el teatro: hay tantas maneras de abordar la creación colectiva como grupos que operan en él: “Y cada vez que usamos esa fórmula que intenta definir un modo de producción llevado a cabo por los artistas en diversas partes de nuestro continente, decimos muy diferentes cosas” (2009: 6).

A modo de antesala, un aspecto a tener en cuenta es la distribución del poder entre los miembros del grupo para la consecución de la obra. El intento de acercarnos, lo más que pudiéramos, al trabajo horizontal, fue para la Ollita una búsqueda constante, con varios tropiezos en el proceso de armado. En principio, fueron atendidas algunas centralidades del teatro moderno (autor, director, texto) y desmenuzadas para que el grupo tomara el lugar de sujeto decisor.

En este sentido, recorro tres ejes de indagación. Por un lado, la implicancia de cada uno y una en el trabajo: la necesidad del otro y otra para el teatro. En segundo lugar, la inversión del proceso creativo: el corrimiento de la centralidad del texto y la operación del colectivo como sujeto productor. Por último, el lugar que tuvo el grupo en la toma de decisiones: el trabajo horizontal.

En relación al primer eje de indagación, el comienzo del entrenamiento estuvo orientado a que pudiéramos conocernos como grupo. Las propuestas de trabajo de taller teatral estuvieron abiertas para todos y todas los y las estudiantes, ya sea que se encargaran de la iluminación, el sonido, el vestuario o la comida. Para trabajar como pares debíamos conocernos y asumirnos como grupo. Aun así, la adhesión tanto a esta propuesta como a otras que fuimos desarrollando, no fue de todos y de todas, por ende, las distancias que tuvimos del trabajo colectivo estuvieron presentes también desde el inicio. Para lo colectivo, necesitamos de los otros y de las otras: no podemos decidir por un compañero o una compañera. Muy bien lo dice Argüello Pitt: “Las prácticas teatrales precisan del otro necesariamente. Es casi una obviedad decir que sin otro no hay teatro posible” (2009: 3). Asumir esta distancia es también asumir el riesgo de la afectación: el teatro es trabajo humano. No hay manera de salirnos de lo humano, está ahí mismo, en el teatro. Nuestras decisiones son las que le dan forma.

En segundo lugar, entonces, decidimos realizar una inversión en el proceso de construcción: partimos de la improvisación de diferentes escenas del texto traducido. Partimos del texto para romperlo. Los y las guionistas concurrían a los ensayos para trabajar a la par de los y las demás compañeros y compañeras, tomar lo que emergía del quehacer teatral y participar del armado ahí mismo. Su escritura en instancias de borradores estuvo situada primeramente, en la cocina misma y en

¹ La cursiva es mía.

la participación grupal. En algunas instancias, algunos y algunas actores y actrices se reunieron con los y las guionistas para una segunda fase de escritura. En este sentido, el referente de la creación colectiva en Latinoamérica partía de una concepción del método “como una forma de producción del hecho teatral en donde los textos con los que se trabaja para la escena no provienen de “afuera”, sino que son producidos por el mismo grupo” (Fernández, 2011: 22). De esto desprendo dos consideraciones: por un lado, no resultó ser la intervención de un solo miembro del grupo, sino que el proceso mismo de elaboración fue grupal. Por otro lado, el texto inicial se vio sometido, en principio, al acontecer de los ensayos y la práctica teatral fue productora de la obra en su aspecto textual.

Era decisivo entonces no volver a la instancia convencional después de la improvisación en los ensayos. Primero, porque la escritura no estaba a cargo de la dirección, segundo, porque los y las guionistas escribieron a partir de la práctica en los ensayos y no al revés, tercero, porque en el proceso de escritura intervinieron tanto guionistas como actores y actrices. Si luego de esta fase, los y las guionistas se encerraban, en el pequeño laboratorio de sus cocinas, a escribir el guión, veríamos volcado nuestro intento de romper con algunas centralidades tradicionales del teatro. En este sentido, Irazabal (2009) realiza un análisis de algunos procesos colectivos que puede ser propicio para repensar esta inversión:

¿Pero qué voces constituyen ese texto? ¿Quién o quiénes son los sujetos hablantes? Indudablemente es el colectivo que conforma aquel grupo que por determinados intereses decidieron juntarse para hacer algo. Pero la colectividad se acaba cuando se inscribe ese “hacer algo” dentro de cierta profesionalización tan típicamente moderna (2009: 7).

De todas formas, para que la vocera del proceso sea la colectividad, la participación en el armado de la obra debería haber sido incluso más democrática. En algunos casos, la participación de otras comisiones de trabajo, se vio acotada al propio aporte sin que podamos generar una verdadera integración horizontal. Por diversos motivos, desde la desatención —en la dificultad de ensamblarnos colectivamente y a la vez atender a varios aspectos de la cocina de la obra—, hasta la disminución en el grado de implicación en el trabajo. Sin dejar de reconocer, que toda atención o desatención, ingenuidad o asunción, es política. Todo lo que nos quedó afuera también fue político, y cada uno y una de nosotros y nosotras tuvo su cuota de responsabilidad. No hay tal “el problema es del otro/a”: somos responsables por el todo y por el colectivo. “Lo político está por todas partes en la medida en que una acción humana genere sentido social en un campo de poder” (Dubatti, 2012: 156).

Aún haciendo explícitos nuestros tropiezos en la creación colectiva, las propuestas de trabajo de las comisiones de sonido, iluminación y escenografía se trajeron a consideración grupal. Además de decisiones técnicas y estéticas, las decisiones prácticas en cuanto a la frecuencia de los ensayos, días y horarios, fueron realizadas en grupo, además de las evaluaciones acerca de cómo proseguir con el armado de tal o cual escena. Pero, ¿de quién era la decisión última? Y en este punto, es oportuno considerar el rol de la dirección en el proceso productivo teatral.

Esto implica entrar en el tercer eje de indagación, ya que su contrapartida es el lugar que tuvo el grupo en la toma de decisiones a partir del trabajo horizontal. Particularmente, en la creación colectiva, la división de roles es repensada y la dirección se ve fuertemente cuestionada en su rol hegemónico: “El desarrollo de lo grupal instala una práctica democrática que obliga y permite a los grupos trabajar como pares” (Argüello Pitt, 2009: 5). Si bien es cierto que las decisiones pasaron por el colectivo, estuvieron mediadas por la dirección, en la necesidad de una organización de tareas. La distribución de roles a partir de la imagen de una red: el trabajo colectivo como una manera de ubicarse en la red teatral y grupal (Irazabal, 2009).

La pregunta sobre qué es *dirigir*² atravesó toda la cocina de la Ollita. Algo fue claro desde un primer momento: la importancia de aprender a leer las necesidades del grupo. Dirigir pudo ser entonces, no conducir sino acompañar un proceso de elaboración dramática, donde el proyecto se direccionaba hacia donde el grupo decidía y podía ir. Donde fue el grupo, ahí también fue la dirección, como un rol más entre el resto de los roles de los y las compañeros y compañeras. Este fue el intento. Aun así, hubo aspectos que pasaron solo por la dirección o que fueron redefinidos en esa instancia, aunque primero hayan sido producidos por el grupo.

¿Cómo fue el vínculo dirección-trabajo horizontal? La premisa básica que guió el trabajo en la Ollita fue el lugar asignado a la oportunidad de la construcción colectiva: tenernos en cuenta. En más de una oportunidad, las expectativas individuales, las concepciones ideales sobre lo que debe o no debe ser el teatro, clausura oportunidades de trabajo y sobre todo, la permanencia de los y las compañeros y compañeras en un proyecto. Son los proyectos concretos los que se caen por una dificultad en la implicancia hacia el trabajo singular y colectivo. Por este motivo, las decisiones estuvieron orientadas a trabajar con las posibilidades concretas y materiales, es decir, con lo que el grupo podía y quería, construidas a través de una postura política: la asunción de la materialidad de lo humano en el proceso de producción de una obra teatral. Implicó no cerrar posibilidades en un horizonte de idealidad sino abrirlas al hecho teatral de cada ensayo. Argüello Pitt, a cuenta de quien lo dice mejor:

Las definiciones cerradas suelen ser un problema para los integrantes de los grupos y cómo combinar el desarrollo individual por fuera del grupo y la integración del mismo no deja de ser crítica ya que, lo que se pone en juego, son justamente las definiciones al interior del grupo; por esto la convivencia con la diferencia es crucial al entender los procesos de los grupos (2009: 5).

Lo que los y las agentes teatrales pueden es la materialidad práctica de lo que sucede. Trabajamos con lo material para ir hacia donde queremos, pero partimos de lo que tenemos. La asunción de lo humano responde a una de las formas de la creación colectiva: “un aspecto fundamental tiene que ver con trabajar con “lo que hay” no porque exista una resignación a priori, sino porque resulta una decisión ética de trabajo, un límite de lo posible” (2009: 5).

Con respecto al hacer del colectivo un sujeto que toma decisiones, una vez más, lo humanamente tradicional: la producción de la Ollita se encontró desde un principio con concepciones muy fuertemente arraigadas acerca de qué es el teatro, las expectativas sobre una dirección más horizontal o más vertical, qué tareas le implican a la dirección en un trabajo colectivo y cuáles no. Y entre estas posibilidades oscilaron múltiples respuestas, una por cabeza ¿La creación colectiva podría llegar hasta la toma de decisiones en asamblea, la autogestión y autoorganización de una obra? ¿O basta con la participación horizontal y la transformación de los procesos de creación?

Y podríamos preguntarnos: ¿Es una cuestión de alcance (de línea, de máximo y de mínimo)? ¿Podríamos “medir” la creación colectiva? ¿O es una cuestión no solo de concepciones sino de posibilidades (decisiones tomadas en una institución y en un determinado contexto)? Hoy compartimos con algunos y algunas de mis compañeros y compañeras de trabajo, que asumir un rol de dirección no implica un trabajo vertical sino “un modo de ubicarse dentro de esa red” (Irazábal, 2009: 7). Sin embargo, la leve idea de un trabajo autogestionado es, a la vez, muy seductora: sin embargo, para un trabajo de ese estilo, necesitaríamos de un caudal de herramientas y de entrenamiento, un grado de conocimiento del grupo tal, que posibilite autoorganizarnos y gestionarnos.

Un modo de hacer el teatro implica, entonces, un modo de concebirlo. Es decir, una faceta humana constitutiva del teatro, en tanto teatro material: un grupo humano que trabaja y toma

² La cursiva es mía.

decisiones: “el teatro es algo que pasa, que sucede gracias a la acción del trabajo humano. De acuerdo con la idea marxista del arte como trabajo humano: el teatro es un acontecimiento del trabajo humano” (Dubatti, 2011: 33). No hay tal obra que se imponga al grupo, al estilo de seguirle la pista a un ente abstracto: un teatro del encuentro en donde el otro y la otra me son necesarios para el acontecimiento teatral: “El convivio multiplica la actividad de dar y recibir a partir del encuentro, diálogo y la mutua estimulación y condicionamiento, por eso se vincula al acontecimiento de la compañía (del latín, *cum panis*, compañero, el que comparte el pan)” (2011: 36). Un teatro que comparte el pan: un teatro colectivo-comunitario³. Al hacer de los ensayos un encuentro humano, el teatro pudo acontecer también en un hacer mediante el diálogo entre nosotros, mediante la intervención colectiva de todos y todas los y las agentes teatrales.

Tanto hablar del teatro como encuentro: aunque nos parezca, una vez más, una obviedad, la dificultad viene entramada en la práctica teatral porque lo humano nos es costoso. Es en esa misma dificultad donde nos topamos con un modo de hacer teatro que es político por ser productor de sentido. Aunque las elaboraciones teóricas y prácticas sobre la metodología de creación colectiva han sido estudiadas y desarrolladas en profundidad, considero significativo evaluar los modos de producción teatral en relación a las metodologías de trabajo utilizadas, y particularmente, revisar y reflexionar sobre las propias prácticas teatrales. Ya que —a propósito de coyunturas— resulta clave indagar hoy qué sentidos queremos producir en un contexto de país en el que relatos de desarrollo individual y esfuerzo personal —un esfuerzo que excluye las posibilidades de otros y otras— pueden generar una invisibilización de lo colectivo. Repregunta: ¿Qué teatro queremos hacer hoy? ¿Qué sentidos produce pensar una metodología de trabajo colectiva en Bahía Blanca en el año 2015? Por eso: ¿qué metodología para qué teatro?

Tan importante para esa producción del sentido es el cómo: pero en el camino solemos olvidarnos, más de una vez, que la cocina del teatro no solo arma una presentación posible, sino que nos arma como sujetos (léase: integrantes de un grupo que trabaja). Lo humano, lo más concreto de lo humano, lo que está de nosotros y nosotras ahí trabajando para un proyecto, es parte del teatro: pero no una parte separada del todo, a modo de: “lo estético, lo técnico, y bueno, lo humano y ya”, sino integrada al mismo proceso de elaboración artística: como lo que está ahí en todo nuestro tiempo y en todo nuestro trabajo haciendo conjunción.

Bibliografía

- Argüello Pitt, C. (2009). “El nosotros infinito. Creación colectiva y dramaturgia de grupo”, *Revista Picadero*, año IX, n.º 23, abril-julio, Instituto Nacional del Teatro: Buenos Aires.
- Dubatti, J. (2012). “Poéticas y política: acciones en un campo de poder”, en: *Introducción a los estudios teatrales. Propedéutica*, Buenos Aires, Atuel.
- Dubatti, J. (2011). *Introducción a los estudios teatrales*, México, Libros de Godot.
- Fernández, C. S. (2011). “El problema del autor en la creación colectiva teatral. Un análisis sobre la producción 3X3 del grupo *Manejo de calles* de Tucumán”, *Anclajes. Revista del Instituto de Análisis Semiótico del Discurso*, vol. XV, n.º 1-2, diciembre, Universidad Nacional de La Pampa.
- Irazábal, F. (2009). “De la reacción a la técnica”, *Revista Picadero*, año IX, n.º 23, abril-julio, Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro.

³ Si bien el teatro comunitario tiene su forma específica en el teatro de los barrios y se desarrolla a partir de una determinada concepción del teatro, de los sujetos parte, y del trabajo que realizan; tomo el término “comunitario” en otro sentido, como una posibilidad de encuentro dentro del quehacer mismo, más allá de esta forma teatral concreta.

Revisiones y reflexiones acerca de la actualización de la tradición dramática clásica y su correlación con la práctica en el Teatro Estable del Departamento de Humanidades

Franco Juárez

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

Franjua_ache@hotmail.com

Anabel Tellechea

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

tellecheaanabel@gmail.com

Introducción

En este trabajo nos proponemos reflexionar e indagar acerca de dos ejes principales que estructuran nuestra práctica en el Teatro Estable del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Comenzaremos por el eje que se refiere al concepto de *popular*, uno de los horizontes que nos preocupan. ¿Cuáles son las implicancias de hacer teatro “popular”, según entiende este término el Teatro Estable? Es decir, ¿cuál es la representación de lo popular que vertebra las prácticas y la organización en tanto institución?

Partiremos de la siguiente premisa: “La cultura popular es una categoría académica” (Amar Sánchez, 2000: 11). En primer lugar, es necesario destacar el origen moderno de este concepto¹. Es a partir de aquí que entendemos que, al ser una categoría académica, corresponde al ámbito de la alta cultura. Más aún, podemos pensar la cultura popular como un producto de la academia, la cual “tradicionalmente ha tenido intereses creados en la preservación de un ámbito de alta cultura contra el medio circundante de gusto prosaico” (Jameson, 2008: 165). Por lo tanto, se constituye como un mecanismo de poder para definir su identidad desde la diferencia y, en consecuencia, todo aquello que queda por fuera de sus límites se vuelve dominio del concepto de popular. Esta es la razón de las dificultades para definir este concepto por sí mismo. Sin embargo, a pesar de las dificultades inherentes a su delimitación, un cierto concepto de popular opera en las prácticas del Teatro Estable, en tanto ha sido una preocupación que ha guiado sus actividades. Nuestro interés reside, entonces, en intentar reconstruirlo.

¹ Retomamos el sentido del término moderno siguiendo los planteos de Jürgen Habermas (2008), quien señala que el proyecto de modernidad formulado en el siglo XVIII por las Ilustración se valió del desarrollo de ciertas dicotomías que son generadas en ese marco

Análisis

Tanto en los proyectos que han partido de la experiencia áulica de Literatura Latina, como aquellos que surgieron por fuera de la cátedra (aunque siempre dentro del Teatro Estable), la preocupación fue armar obras que no clausuraran sus posibilidades de significación a la alta cultura. Esto se refuerza al partir de obras que provienen de un determinado campo: nos referimos, por un lado, a las que pertenecen a la cultura grecolatina, como *Lisístrata* y las obras plautinas, y por otro, a *El proceso de Lucullus*, enmarcada en las vanguardias europeas. A partir de allí, intentamos reconvertirlas en un aparato de significación abierto, donde las posibilidades de construir sentidos no se reduzcan al manejo de determinados saberes académicos o capital simbólico. El Teatro Estable supone un otro, un espectador de determinado bagaje cultural. La popularidad está dada, entonces, a partir de la presunción de un público determinado, desde el que se considera el diseño de la obra: guión, luces, música, disposición espacial, publicidad, entre otros aspectos.

En los contextos de charla, debate y reflexión para la preparación de las obras, hemos notado una constante: la preocupación por ser “claros”, es decir, la presuposición de que existe un sentido dado que puede —y debe— transmitirse sin generar confusión. No obstante, lo cierto es que aquello que efectivamente tiene lugar en el hecho teatral no puede ser presupuesto. Tampoco planteamos con esto el hecho de no elaborar sentidos previamente, en la fase de producción, sino que se trata de establecer cuál es el *margin* que se deja para no clausurarlo, para convocar al otro como colaborador en la producción de sentidos.

También podemos interpretar desde este lineamiento la forma en que el Teatro Estable ha homologado el *convivio* a la noción de carnaval, estudiada por Bajtín, cuya premisa reside en tomar la lógica que estructura las relaciones sociales e invertirla. Entendemos que la inversión necesariamente supone lugares establecidos, lo suficientemente delimitados para poder realizar la operación de intercambio de roles. Más aún, esta es la operación del teatro plautino: las relaciones de poder entre los de “arriba” y “abajo” se invierten al ser los esclavos los que burlan a los amos u hombres libres. Esta reificación de las diferencias se fundamenta en las oposiciones dicotómicas que, como ya hemos señalado, caracterizaron la Modernidad.

Existe un cierto “peligro” al homologar el *convivio* con el carnaval como borramiento de diferencias sociales. En primer lugar, implica transpolar anacrónicamente un mecanismo que quizá resultaba reaccionario en una sociedad pre moderna, sin distinciones de clase. En un contexto de sociedad de clases, proponer el *convivio* como un espacio de borramiento de tensiones sociales resulta en una pérdida de sentido crítico. Esto se vuelve contraproducente frente a lo popular sencillamente porque no transforma y neutraliza. Si pretender que el teatro puede cambiar las tensiones sociales es mucho, por lo menos el teatro podría encontrar formas que no contribuyan al desdibujamiento de estas tensiones. Para poner en crisis este esquema debemos repensar nuestra actividad en función de no contribuir a su reproducción, tanto desde el punto de vista de las representaciones sociales de los personajes, como de los sujetos que participan del *convivio*. La utilización de “géneros menores” como la cumbia o las telenovelas para propiciar momentos de comicidad y de interacción con el público suponen una función determinada al asociarlos con determinadas prácticas sociales. En algunos casos propicia la caída moral del personaje, como en *Aulularia*; en otros, es el propiciador del *convivio* como carnaval. Estos elementos de la cultura popular funcionan como nexos que reúnen al público heterogéneo bajo la suposición de que son capaces de ello, cuando en realidad estos nexos están anclados en un grupo sociocultural particular.

Quisiéramos también analizar el siguiente supuesto presente en las distintas puestas, que se han convertido, en muchos casos, en un parámetro del “éxito” de las mismas: la popularidad directamente

relacionada con la cantidad de espectadores y su heterogeneidad. Consideramos que esto, por sí solo, es necesario pero no suficiente, ya que propiciar la pasividad del público significa una vez más reafirmar la distancia con el espectáculo. En cambio, creemos que habría que pensar en obras que estructuralmente requieran la acción del público para ser llevadas a cabo, es decir, habilitarlo como colaborador del espectáculo. Así, su inclusión no es un gesto, sino un elemento constitutivo de la acción teatral. Desde este punto de vista, es necesario comenzar a desarrollar mecanismos que permitan transformar el rol tradicional del público de manera concreta. Pensamos a la fiesta popular no como algo que se ofrece, sino que se construye entre todos, de forma plural.

En cierto grado, la categoría de lo popular también puede ser pensada en un nivel productivo y organizativo en el Teatro Estable como institución. Entendemos que la posibilidad de que las diferentes áreas de trabajo no sean compartimentos estancos permite la rotación de los sujetos en ellas, de actor a operador de luces, de vestuarista a guionista, de publicista a director, de espectador a actor. De igual forma, debido a que estamos insertos en un marco institucional más amplio, hay limitaciones ligadas a cuestiones reglamentarias, como por ejemplo el pedido y administración de recursos, por lo que los encargados de esa área no rotan. En este sentido, los saberes y prácticas también circulan, construyendo entre pares una formación interna.

Ahora bien: ¿Por qué queremos popularizar el teatro? Pareciera ser que en una institución perteneciente a la “alta cultura” es necesario evidenciar el carácter popular del teatro que produce. Conlleva el supuesto de que, entonces, las actividades universitarias no son populares, y por eso hay que *hacerlas* así. El interés por perseguir este objetivo también implica, por lo tanto, que hay una condición elitista de base. Nos encontramos en una paradoja. La necesidad de desapegarnos del carácter de elite que está en el imaginario social nos lleva a apropiarnos de una denominación de “popular” que, al mismo tiempo, nos posiciona en ese lugar de elite. Reproducimos, de esta forma paradójica, la relación de exclusión entre estos ámbitos.

El segundo de los ejes de este trabajo gira en torno al concepto de *tradición* que opera en el Teatro Estable: por un lado, respecto de la tradición clásica dramática; por otro, en relación con la tradición que ya se está consolidando en el interior de este espacio.

¿Cuáles son las problemáticas que surgen al dialogar con la tradición clásica? En primer lugar, tenemos el problema de la traducción. En este punto nos toca enfrentarnos a un texto en otra lengua e inmerso en otra cultura. Para salvar estas distancias, contamos con la cátedra de Literatura Latina, espacio en la que revisamos los textos con las herramientas proporcionadas por los docentes. No solo facilita el trabajo de traducción, sino que, al mismo tiempo nos permite problematizar cuestiones vinculadas con el tipo de texto, contexto histórico-cultural y puesta en escena posible, tanto de su época de origen como la que pretendemos montar. Tanto en esta instancia como en la preparación actoral de los participantes, consideramos que son representativas de la faceta didáctica del Teatro Estable.

Estos momentos revelan una problemática fundamental que podemos caracterizar como una tensión entre confluencia y divergencia, es decir, entre las similitudes presentes en esa cultura con la nuestra y los elementos que no son compatibles con nuestros fines y parámetros. En las clases de la materia, intentamos reconstruir la comicidad de la época, a la vez que no hacemos una transpolación directa en la preparación de la obra, sino que intentamos trazar las compatibilidades entre los sistemas culturales (el de Plauto y el nuestro). Ante la divergencia, eliminamos el elemento problemático o buscamos la forma de reconvertirlo. Realizamos esta última operación a partir de interpretar cuál es la función del elemento en la obra y plantear una alternativa que no altere esa función original. El reemplazo de la violación de Licónides a Fedria por una relación consentida en *Aulularia* es un caso concreto de esta situación.

¿Cuáles son los criterios que manejamos al “adaptar” un texto dramático? El criterio principal es

la puesta en escena. Como el objetivo que perseguimos es poner en escena una obra, la prioridad es el texto espectacular. Consideramos al trabajo áulico fundamental para la construcción de los personajes, desde la forma de hablar, caminar, el vestuario, entre otros aspectos, dado que nuestra tarea en el aula es buscar huellas en el texto que nos sean funcionales a la puesta en particular y concreta que pretendemos elaborar.

Respecto de la fidelidad al texto, lo que hacemos es apropiarnos de Plauto desde su costado pragmático, quien tomó la comedia griega como base de sus obras para reconvertirlas a favor de sus intereses estéticos. En Plauto, el objetivo inicial es hacer reír. En este sentido, la fidelidad no se sustenta en el carácter textual de sus obras, sino en su aspecto procedimental. Lo que finalmente retomamos, entonces, es la operación cultural que permite tender puentes entre dos culturas.

Por otro lado, a lo largo de estos 5 años, se ha construido una especie de tradición al interior del Teatro Estable, en tanto se ha dado una serie de obras y un público habitual que las espera; esto implica que existen determinadas pautas ya establecidas de relación entre esos elementos, una forma particular de proceder. En este sentido, los criterios de innovación que se manejan entienden que la práctica está enmarcada en un contexto material particular que se tensiona con un horizonte de expectativas del público. La sucesión de obras implica una serie de invariantes que propician el placer del reconocimiento. El desafío consiste en tratar de ser lo más innovadores posible dentro de estas invariantes, es decir, encontrar un equilibrio entre conservar y transformar en este marco restringido de expectativas. Esta situación pone a prueba el valor productivo de la restricción.

Conclusiones

Por último, nos preguntamos: ¿cómo puede la reflexión convertirse en una propuesta concreta de acción, un espacio que permita elaborar posibilidades? El sentido de la reflexión está, para nosotros, en ser una herramienta que permita operar cambios concretos en el marco de nuestras posibilidades concretas. Lejos de clausurar las posibilidades de abordaje a esta problemática, este trabajo pretende señalar la importancia que reviste la revisión de las bases ideológicas de nuestra práctica, e invitar a que todos sus agentes participen de esta actividad reflexiva. En esta oportunidad, intentamos abordar dos ejes puntuales (el teatro popular y la tradición). Esperamos que otros participantes del Teatro Estable aporten sus respuestas, así como nuevas preguntas en estos u otros ejes para continuar fundamentando y reflexionando sobre el teatro que hacemos.

Bibliografía

- Amar Sánchez, A. M (2000). *Juegos de seducción y traición. Literatura y cultura de masas*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Habermas, J. (2008). “La modernidad, un proyecto incompleto”, en: Foster, H. (Comp.) *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós.
- Jameson, F. (2008). “Posmodernidad y sociedad de consumo”, en: Foster, H. (Comp.) *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós.

¿Quiénes y por qué iban a ver las comedias de Plauto?

Emilio Zaina

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

ezaina@criba.edu.ar

Gabriela Monti

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

montigabriela@live.comm.ar

La pregunta que se nos presenta como disparador surge del título de la mesa temática: el **teatro como acontecimiento**, único e irrepetible, y el **espectador como protagonista**, un personaje real toda vez que en las comedias de Plauto se cae la cuarta pared. La representación original de las comedias estaba destinada a un público tan amplio como diverso que asistía al teatro para convertirse en un participante activo del convivio. La crítica se ha dividido entre quienes atribuyen al público plautino un alto nivel de ignorancia y entre quienes le atribuyen un alto nivel cultural. En función de esto nos surgen algunos interrogantes ¿Cómo es posible explicar el enorme éxito de la comedia de Plauto? ¿En qué sentido esa comedia resultaba tan seductora para un público sumamente diverso? ¿En qué medida la superposición de sentidos que atraviesan el texto se volvía reconocible para el público?

La primera pregunta que nos interpela, ¿Cómo es posible explicar el enorme éxito de la comedia de Plauto?, necesariamente nos conduce a situar las representaciones plautinas en su contexto de producción. Si los griegos asociaban el teatro a Dionisos, los romanos no lo relacionaban con ningún dios en particular y dedicaban los *ludi scaenici* a diferentes dioses o emperadores deificados. La representación de las comedias se enmarcaba en estos festivales religiosos (*ludi*), y en la época de Plauto estos eran: *Ludi Romani* (en honor de Júpiter), *Ludi plebeii* (en honor de Júpiter Máximo), *Ludi Ceriales* (en honor de Ceres), *Ludi Apollinares* (en honor de Apolo), *Ludi Megalenses* (en honor de la Magna Mater Cibeles), *Ludi Florales* (en honor de Flora). Los *Ludi* no se ubicaban en el calendario azarosamente, sino que se encuadraban en un calendario religioso que indicaba los días fastos, dedicados a las actividades de carácter jurídico, legislativo, a los negocios públicos y a los comicios, y los días nefastos, consagrados a los dioses y dedicados por completo a la actividad religiosa. Al principio el número de días de los *ludi* oscilaba entre los 11 y los 17, pero en tiempos del imperio de Augusto ascendió a 43.

La comedia romana aparece, junto con los *munera gladiatoria*, como los dos acontecimientos de naturaleza popular que mayor cantidad de personas convocaban. En relación a la obra teatral en sí, ya en el año 240 a.C. se representa por primera vez en Roma una obra de la cual se desconocen sus características y cuyo texto y montaje se adjudica a Livio Andronico, uno de los primeros escritores en escribir *palliata*, tipo de comedia compuesta a partir de la Comedia Nueva Griega. Entre el grupo de escritores que cultivó este género en los primeros cincuenta años de la comedia latina encontramos a

Gneo Nevio, Plauto, Aquilio, Atilio, Licinio Imbrix, Trabea, Quinto Enio¹. El número de autores es significativo y superior, dentro de ese límite de tiempo (240-190), a la cantidad de escritores de tragedia. Durante ese lapso se componen en Roma, según los aportes de Otto Ribbeck, 169 títulos de comedia frente a 37 obras trágicas (Cf. Pociña, 1991: 641). A partir de esta información, a la que se suman los comentarios en relación al enorme poder de convocatoria que tenía y la inexistencia de información acerca del fracaso de alguna puesta, el adjetivo *popular* para adjetivar al teatro plautino es una constante que se repite. Esclavos, libertos, ciudadanos, senadores, todos iban al teatro y participaban del acontecimiento teatral. En relación a ello, los *ludi* en general estaban atravesados por un ambiente saturnalesco que permitía, en una sociedad con relaciones jerárquicas rígidas, un relajamiento de dicha imposición. A pesar de que las *Saturnalia*, que se celebraban en diciembre, no incluyeron *ludi scaenici*, su ambiente de libertad e inversión influyó sobre los festivales de teatro romano.

Los autores oscilan entre adjudicar a los espectadores de la comedia un escasísimo nivel intelectual y/o hacerlos portadores de un altísimo nivel cultural. En relación a ello J.-P. Cèbe (1960: 101-106) señala que no había en Roma dos tipos de espectadores de la comedia, es decir, los eruditos y refinados por un lado, quienes supuestamente eran amantes también de la tragedia, y, por otro, los ignorantes y burdos, público exclusivo de la comedia. El auditorio era uno solo: las personas que asistían a los *ludi*, y ese auditorio tenía un gusto compartido de modo tal que la comedia los satisfacía a todos. Intentar medir la competencia de conocimiento de los espectadores es una variable inútil. Creemos que la pregunta más pertinente en este caso tiene que ver con qué tenían en particular las comedias de Plauto para resultar interesantes para todos, de modo tal de disolver la heterogeneidad del grupo que se volvía relativamente homogéneo en el convivio.

La trama de la comedia plautina, en general, no sorprende al espectador. Su característica sobresaliente es la fuerte tipificación del argumento, de las situaciones y de los personajes, de modo tal que existe una gran semejanza entre todas. Generalmente en la historia se presenta a los mismos personajes: el *senex*, el *adulescens*, la *matrona*, la *meretrix*, el *leno*, el *servus callidus*. La historia que se presenta se caracteriza por el enredo de situaciones que terminan con un final feliz, sin que haya lugar para el suspenso ni para nada nuevo. Sin embargo, esto no significa que las comedias de Plauto sean todas iguales, ya que dentro de esa línea argumental básica existen variantes notables, tantas que han suscitado a algunos teóricos a intentar una clasificación como, por ejemplo, la de Lejay (1925: 8), que propuso cuatro grupos bien diferenciados:

- Comedias de diversión final: *Casina*, *Persa*, *Bacchides*, *Pseudolus*, *Asinaria*, *Stichus*
- Comedias de intriga: *Mercator*, *Epidicus*, *Curculio*, *Mostellaria*, *Menaechmi*
- Comedias con pinturas morales: *Truculentus*, *Poenulus*, *Miles Gloriosus*, *Cistellaria*
- Comedias psicológicas: *Captivi*, *Trinummus*, *Rudens*, *Vidularia*, *Aulularia*, *Amphitruo*.

En el argumento por lo general se presenta a unos personajes que desconocen algo que otros personajes sí conocen, situación que se logra a través del engaño y que genera resoluciones particulares para cada uno. Pero mientras que algunos personajes están del lado de la ignorancia de los hechos reales que se presentan, el espectador los conoce porque desde el prólogo se les anticipa cuál será la resolución.

Si la comedia no sorprendía, si continuamente se rompía la ilusión del espectador cada vez que un personaje compartía determinada situación con el auditorio y lo hacía cómplice, o cuando se le hablaba directamente en el prólogo, o cuando se aludía a su situación de espectador, o si se lo colocaba como garante; si no sucedían muchas cosas sino que casi todo se contaba, si no había personajes nuevos, si el

¹ Cabe destacar que en época de Plauto, cuando la comedia palliata goza de una gran popularidad, aparece ya la comedia togata, que no tiene un antecedente griego.

final se anticipaba a través del prólogo y la historia ya se conocía, ¿qué pudo haber sido tan convocante para que un público tan diverso como amplio concurriera masivamente al espectáculo?

El público de la comedia participaba del convivio teatral y era parte también del espectáculo no solo porque asistía al teatro en sí o porque era mencionado en la pieza tal como dijimos anteriormente, sino porque iba, del mismo modo que iba a los *munera gladiatoria*, a disfrutar del entretenimiento. La risa, el provocarla, aparece como el motor de las situaciones que se presentan a lo largo de cada comedia. En sí, la propuesta siempre es cómica. En relación a ello, la risa responde a un interés social y el teatro era el lugar por excelencia para esto. La función de la risa es el cambio de humor, de modo tal que funciona como una catarsis para el espectador (Cf. González, 2002-2003: 79). La pregunta ahora se traslada al modo en que Plauto logró instalar la risa como denominador común en medio de la diversidad del auditorio. Creemos que la respuesta debemos buscarla en la multiplicidad de sentidos de los que se sirve el autor para lograr una comedia atractiva para muchos.

Si intentáramos clasificar la comicidad de Plauto en niveles, desde el más explícito, grosero, brutal, al más sutil, complejo, intelectual, tendríamos que detenernos en las influencias recibidas. Plauto no solo traduce los originales griegos, sino que tiene una fuerte influencia de la teatralidad vernácula, popular, preliteraria, improvisada y fuertemente tipificada por las máscaras que utilizaba y que provendría de la fabula o *farsa atellana*. La tradición ubica esta forma dramática en Atella, pequeño centro de la Campania, no distante de Capua. Esta forma estaba ligada a la improvisación de menos de media docena de máscaras fijas. Los personajes eran de proveniencia rústica o campesina, puestos en situaciones ridículas, vulgares, sensuales, obscenas (el viejo lujurioso, el esclavo, el parásito, el sabelotodo, etc). Los temas de las farsas, que eran improvisadas y de las que no han quedado testimonios escritos, eran de la vida cotidiana y las situaciones estaban estereotipadas. Pero la comedia de Plauto tiene no solo un sentido expuesto, proveniente de esta tradición que tiene que ver con el humor que está “más a la vista”, sino también otros niveles que se superponen y dan lugar a una comedia donde cupo, aunque quizá no simultáneamente, la risa de todos. Para ilustrar lo que mencionamos nos vamos a detener en la comedia *Miles gloriosus*, cuyo argumento podríamos resumir de la siguiente manera: Pirgopolinices, que es un soldado fanfarrón del que se burlan hasta los esclavos, rapta a Filocomasia, una joven prostituta ateniense (*is amabat meretricem... /et illa illum contra*, vv. 100-101) y se la lleva a Éfeso. Al mismo tiempo, este recibe de parte de un grupo de piratas (*praedones*, v. 118) a Palestrión, que era esclavo del joven ateniense Pleusicles, que estaba enamorado de Filocomasia. Pleusicles, avisado de la situación, viaja también a Éfeso para intentar recuperar a Filocomasia, y se hospeda en la casa de un amigo que vive en la casa contigua a la del militar. El esclavo diseña un agujero en la pared para que los enamorados puedan verse. Escéledro, uno de los esclavos del miles descubre a Filocomasia y Pleusicles besándose, pero ellos y Palestrión lo niegan y le hacen creer que ha llegado de Atenas la hermana gemela de Filocomasia y que supuestamente era la que se estaba besando con el joven. Con la complicidad de Periplectómeno, el viejo vecino del militar, Pleusicles y Palestrión tienden entonces una trampa al soldado, haciéndole creer que la mujer del vecino, que en realidad es una prostituta contratada, está enamorada de él, y le envía un anillo de regalo como prueba de su amor. Entonces Palestrión aconseja al militar que abandone a Filocomasia, que la deje marcharse a Atenas con su hermana gemela y que además le regale sus joyas para ganarse su perdón. Pleusicles finge ser un capitán que viene a buscar a Filocomasia de parte de su madre enferma. El militar libera a Palestrión en agradecimiento por sus servicios, y este se marcha con Pleusicles y Filocomasia, que se marcha apenada por tener que separarse del soldado. Cuando el soldado entra a casa del viejo, este lo retiene y lo acusa de adúltero, y hace que su cocinero lo azote hasta que Pirgopolinices promete no tomar represalias contra nadie por los azotes recibidos.

A lo largo de la comedia podemos observar distintos pasajes que tienen que ver con diversos horizontes de reconocimiento para la construcción de la situación cómica.

Si consideramos la primera escena del *Miles*, solo como un ejemplo entre otros, podríamos pensar que Pirgopolinices, el *miles gloriosus*, y Artotrogo, el parásito, se adelantan a escena como dos personajes de la *farsa atellana* y que sus máscaras grotescas, movimientos corporales, el modo de caminar, mover los pies, gestos y voces representan este primer nivel directo de comicidad. Es ese tipo de situación que provoca risa antes de escuchar o entender lo que se dice. En los parlamentos el parásito desarrolla un encomio de su amo que necesita escuchar todas las supuestas hazañas que ha realizado y que Artotrogo ha anotado para no perder la cuenta:

Art. Memini: centum in Cilicia/et quinquaginta, centum in Scytholatronia, triginta Sardos, sexaginta Macedones/ sunt homines quos tu occidisti uno die./ 45 Pyrg. Quanta istaec hominum summast? Art. Septem milia. (vv. 42-46) (Trad.: ciento cincuenta en Sicilia, cien en Escitolatronia, treinta sardos y sesenta macedonios son los hombres a los que mataste en un solo día/ Cuántos son en total?/ Siete mil).

El resultado no coincide con la cuenta pero no importa. El militar no lo corrige, las cuentas le cierran conforme a su soberbia para construir un pasado imaginario que no es más que una muestra de su baja autoestima alimentada por las adulaciones más absurdas. En los versos 58-64 se muestra esa misma soberbia en relación ya no a su perfil de miles sino como amante:

*amant ted omnes mulieres, neque iniuria./qui sis tam pulcher(...)***Pyrg. Quid eae dixerunt tibi? /Art. Rogitabant: 'hicine Achilles est?' inquit mihi./'immo eius frater' inquam 'est'. (Trad: Todas las mujeres están enamoradas de vos, y con razón, porque sos hermoso/y qué te dicen, /me preguntan ¿es Aquiles? Es el hermano de Aquiles les digo).**

Toda la escena permite inferir que la disparidad entre lo que se dice y lo que nunca pasó o lo que no es, está a la vista. Todos pueden reconocer, aunque no pudieran realizar la operación de la suma, que eso no da siete mil, los gestos y los movimientos del parásito entendemos que muestran que la cuenta no cierra y que entre Aquiles y el *miles* la diferencia está clara, porque ya en los versos 19- 23 Artotrogo le había adelantado al público el carácter ficticio de su discurso:

Art. Nihil hercle hoc quidemst/ praeut alia dicam—quae tu numquam feceris./ periuriorem hoc hominem si quis viderit/aut gloriarum pleniorum quam illic est,/me sibi habeto, ego me mancupio dabo;/nisi unum, epityrum estur insanum bene. (Trad.: Eso es nada en relación a otras cosas que podría contar y que nunca realizaste (dice al público), si alguien vio alguna vez a un hombre más mentiroso y más fanfarrón que este, acá estoy, me entrego).

Sin embargo, este costado irracional del *miles*, que supuestamente se cree ese pasado legendario en el que aparece como un personaje más de la épica que de la comedia, al mismo tiempo tiene una parte racional. Luego de advertir como una desgracia el ser demasiado lindo (**Pyrg. Nimiast miseria nimis pulchrum esse hominem**, v. 68) de repente pasa a otro tema, la necesidad de dedicarse a la vida política:

Pyrg. Videtur tempus esse, ut eamus ad forum,/ ut in tabellis quos consignavi hic heri/latrones, ibus denumerem stipendium./nam rex Seleucus me opere oravit maxumo,/ut sibi latrones

cogerem et conscriberem./ regi hunc diem mihi operam decretumst dare. (Trad.: Me parece que es tiempo de ir al foro, para que les pague el sueldo a los mercenarios que anoté ayer en las tablitas, porque el rey Seleuco me pidió que los reclutara).

Este perfil racional choca abruptamente con el personaje que no cesaba de pedir adulación y genera un personaje tan dividido como disparatado: ya si todo o parte del auditorio podía reconocer esta dualidad casi del orden psicológico, la escena en general presenta un relieve cómico que no necesita de un público con alto nivel de conocimiento pero que si lo tiene o se encuentra presente en el convivio puede reconocer un sentido más, no el único ni el más importante, uno de los tantos que aparecen a lo largo de la comedia.

En este orden, podríamos dar otros ejemplos. En los versos 209-212 el personaje de Periplectómeno, refiriéndose al estado de Palestrión mientras urde el plan del engaño, dice:

ecce autem aedificat: columnam mento suffigit suo. apage, non placet profecto mi illaec aedificatio;/nam os columnatum poetae esse indauidivi barbaro,/cui bini custodes semper totis horis occubant. (Trad.: y ahora construye: coloca su brazo como si fuera una columna debajo del mentón, sacalo, no me gusta esa edificación, porque sé que hay un poeta bárbaro (*barbarus*) con la misma postura que es custodiado durante todo el día y la noche por dos guardias).

La referencia se vuelve indirecta para quienes podían reconocer a ese poeta y directa para quienes no sabían que esa alusión podía estar relacionada con algo del afuera de la comedia. Plauto se refiere al poeta Nevio (261-201), contemporáneo suyo, autor de comedia, de tragedia y de un poema épico, *Poenicum bellum*, que fue expulsado de Roma y encarcelado por ofender con sus frases a los Metelos y al patriciado.

Esta multiplicidad de recursos destinados a lograr la risa del espectador podían no ser percibidos o comprendidos por todos al mismo tiempo. Quizá algunos espectadores se perdían algo y otros, otras cosas. Pero indudablemente la comedia resultó sumamente atractiva para todos, de modo tal que el humor que se producía tenía un efecto inclusivo porque todos podían divertirse, tanto los senadores como los esclavos. En la risa que la obra lograba instalar se aletargaban las diferencias que una vez terminados los juegos regían la vida de los romanos.

Bibliografía

- Cèbe, J. P. (1960). “Le niveau culturel du public plautinien”, *REL*, n.º 38, Chalmers, pp. 101-106.
- González Vázquez, C. (2002-2003). “Aproximación a la definición, origen y función de la risa en la comedia latina”, *Minerva*, n.º 16, pp. 77-86.
- Lejay, P. (1925). *Plaute*, Paris, s/e.
- Pociña, A. (1991). “Popularidad de la comedia latina en los siglos III-II a.C.”, *Excerpta philológica*, vol. 1, n.º 2, pp. 637-648.

María Belén **Bedetti**
María Laura **Medina**
Laura **Morales**
(Editoras)

**Enseñanza filosofante.
Una perspectiva
interdisciplinaria y
transescolar**

Volumen 6

Índice

Enseñanza filosofante. Una perspectiva transescolar	312
<i>María Belén Bedetti, María Laura Medina, Laura Morales</i>	
La filosofía pincha. Una mirada desde y en la universidad.....	318
<i>Ana Valeria Canova, Carolina Ibarra, Eleonora Nyez</i>	
De alumnos a docentes. Relatos sobre la construcción de las identidades docentes en el profesorado de Filosofía	323
<i>Andoni Freije, Verónica García, Melina Ibarra, Héctor Rausch</i>	
Mi residencia como praxis	330
<i>María José Lana</i>	
Algo que sepamos todos: legitimación del saber filosófico en la escuela.....	335
<i>Adrián Marcelo López Hernaiz</i>	
El cine en la clase de filosofía	341
<i>Macarena Morales</i>	
Redes de filosofías: entre infancias y escuelas	347
<i>Andrea Quiroga</i>	

Enseñanza filosofante. Una perspectiva transescolar

María Belén Bedetti

Universidad Nacional del Sur - Instituto de Formación Docente n.º 3

belen.bedetti@uns.edu.ar

María Laura Medina

Escuela de Danza Clásica - Universidad Nacional del Sur

laura.medina@uns.edu.ar

Laura Morales

Universidad Nacional del Sur

lmorales@uns.edu.ar

El problema de la filosofía como objeto de enseñanza y aprendizaje ha girado canónicamente en torno a la polémica centrada en las posturas de enseñar filosofía versus enseñar a filosofar. Este puede ser entendido como una antinomia o una falsa dicotomía, pero no cabe duda del tradicional lugar que ocupan las posturas encarnadas por Hegel y Kant. En el tránsito de este debate, sin pretensiones de negar las tensiones, intentamos construir una perspectiva transescolar de la enseñanza filosofante.

En las últimas décadas se ha producido un florecimiento de prácticas filosóficas que exceden los muros de las aulas de las escuelas secundarias y del nivel superior: Filosofía para Niños y filosofía con niños; cafés filosóficos; talleres de filosofía; filosofía en las cárceles; filosofía clínica, más conocida por su nominación inglesa: *philosophical counseling*; divulgación filosófica a nivel editorial y de los medios masivos de comunicación, entre las más destacadas. Es notable el crecimiento que ha tenido, durante los últimos años, la presentación de experiencias de trabajo filosófico dentro y fuera de instituciones educativas, en las tradicionales Jornadas de Enseñanza de la Filosofía que organiza la UBA. Entre los trabajos presentados en las realizadas desde el 2009 y hasta el 2014, encontramos experiencias tales como: Talleres de danza y filosofía en Brasil, filosofía en espacios exteriores (filosofar en las calles) para profesionales, talleres extracurriculares de lógica y argumentación, pensar sobre y con el cuerpo, filosofía en el arte y arte en la filosofía, filosofar en entornos virtuales, *filokinesis*, filosofía y arquitectura, filosofía como viaje interior, talleres de escritura filosófica colectiva, filosofía en bicicleta, música y filosofía, entre otros.

Estos modos de hacer filosofía han impactado en la forma de concebir no solo la enseñanza de la filosofía, sino la filosofía como disciplina. Por eso cabe preguntarse si es lícito definir a todas aquellas prácticas que escapan al formato de las instituciones educativas desde la negación y cómo podemos nombrarlas y pensarlas con una entidad propia, sin limitarnos a recurrir a la ausencia de lo otro. No le hace mérito al lugar que se han hecho estas prácticas denominarlas desde la exterioridad o la negación en relación a prácticas de enseñanza sólidamente establecidas, como es el caso de las que tradicionalmente se desarrollan en la escuela y la academia. Por eso es menester superar la consideración de que la enseñanza de la filosofía y las prácticas que la sostienen pueden ser pensadas, por una parte,

como *filosofía académica* y, por otra, como *extra-académica* (Ceppas, 2005) o *no académica* (Santiago, 2006).

Ello ha sido visto por los mismos autores de dichas nociones, quienes al hacerlo muestran la incompletitud de su conceptualización. Gustavo Santiago (2006), en la búsqueda de un elemento canónico de la filosofía, examina distintos tópicos para encontrar una característica que la distinga: las definiciones; el quehacer concreto de los¹ filósofos; los filósofos como sujetos de la filosofía; los textos y, finalmente, los lectores. Sin embargo esta búsqueda es infructuosa; no hay una filosofía, pues esta solo puede darse en plural. En esta pluralidad Santiago considera que hay distintas formas de legitimación de las prácticas filosóficas que exceden a la cátedra universitaria. A fin de justificar su postura da cuenta de lo que piensa como dos modelos rivales desde los inicios de la filosofía occidental y que denomina como modalidades “académica” y “no académica”; lo hace de la mano de dos de sus representantes paradigmáticos: Platón y Sócrates, a los que considera más que personajes históricos, “personajes conceptuales”. Estos encarnan en la concepción historiográfica dominante lo que Hadot (2006) denomina filosofía como discurso y filosofía como modo de vida. Sin embargo, cabe aclarar que para Hadot la postura de Platón y sus sucesores, los académicos, todavía subordinan el discurso filosófico a un modo de vida que es el objetivo final de toda la filosofía clásica y tardo antigua que podemos englobar en el eudemonismo.

A modo de cierre de su exposición Santiago afirma:

Con el correr del tiempo, la concepción académica fue ganando terreno en relación con la «no académica» hasta que, fundamentalmente desde la modernidad, pasó a convertirse prácticamente en un sinónimo de la filosofía misma. El hecho de que no contemos con un nombre apropiado para referirnos de un modo “positivo” a su modalidad rival, teniendo que conformarse con “no académica”, es un claro indicio de esa situación (2006: 27).

Por su parte, Filipe Ceppas conviene que si se busca pensar filosóficamente prácticas a las que caracteriza como diversas y “heterodoxas” (las comillas son suyas) en relación a lo que se hace en la universidad e incluso la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario, esta tensión no será fácil de zanjar. El autor sostiene como

(...) razonable aceptar una primera definición de la práctica filosófica extra-académica como aquella que se da fuera de la universidad y que involucra, fundamentalmente, a no-universitarios, es decir, todas aquellas personas que estén motivadas para conocer las reflexiones elaboradas por otros, para reflexionar sobre ellas y esencialmente, para compartir sus propias reflexiones en público, *independientemente de su formación escolar, su ocupación o ingreso* (2005: 50).

¹ Desde una perspectiva de la filosofía de género contemporánea, se adopta el uso de la letra “x” en reemplazo de las vocales que asignan pertenencia de género. Dentro de las distintas alternativas posibles —o/a; @, palabras genéricas en vez del uso del universal masculino— se ha optado por este uso por considerárselo el más político, no sólo porque utiliza un signo propio de la lengua castellana, sino porque implica un “guiño” epistemológico. El uso de la letra “x” no sólo evita la universalización de un masculino universal, sino que permite la visualización de todas las subjetividades, no sólo porque puede adaptarse a cualquiera de ellas, sino porque no es ninguna de ellas. Por otra parte, la crítica a este uso del lenguaje —además de las críticas esperables de lxs lingüistas y analistas de la lengua castellana— indica que simplemente es posible ser representada en forma escrita sin un correlato oral. Ante esta, la filosofía de género responde con las posibilidades que abre el uso de la “x” ya que despierta en lxs receptorxs de un escrito no sólo la incomodidad, sino la curiosidad por algo que, para muchos sectores sociales y académicos puede pasar desapercibido y ser, incluso, pueril (Ulloa, 2012: 7).

Sin embargo señala que este tipo de prácticas no son necesariamente no-académicas pues mantienen relaciones de distinto tipo con la academia. Por ello es que se cuestiona: “¿por qué no decir que una filosofía extra-académica no es ni nunca será algo diferente de aquello a lo que podríamos denominar, *tout court*, filosofía a secas?” (2006: 51).

En nuestro caso, la búsqueda de una nueva conceptualización, y consecuente la concepción del término *filosofía transescolar*, es producto del hacer y reflexionar en ámbitos institucionales diversos y de distinto grado de formalización educativa, conjuntamente con otrxs que no están formados y/o (des)formados en el ámbito de la filosofía. Y esto no es una mera disquisición intelectual, vale aquí pensar con el poeta:

Si (como afirma el griego en el Cratilo)
el nombre es arquetipo de la cosa
en las letras de ‘rosa’ está la rosa
y todo el Nilo en la palabra ‘Nilo’” (Borges, 1989: 263).

En estas prácticas de enseñanza filosofante, al momento fundacional de plasmarlas en el papel, sostuvimos como objetivo “Resignificar el concepto de filosofía desde el marco de la filosofía filosofante en contextos institucionales de distintos niveles educativos” (Agudo *et al.*, 2006; Morales y Rodríguez, 2011).

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

A su vez, si bien hay un esbozo teórico cuando en ese mismo objetivo se habla de la noción de filosofía filosofante, mediaron cinco años desde su enunciación a su delimitación conceptual. Ello es fruto de una construcción dada por experiencias teóricas y prácticas en el encuentro con otros; una experiencia intersubjetiva que apela por un lado, y en el plano técnico, a la intervención y, por otro lado y en el plano de lo público y lo individual, a la transformación de sentido.

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

Este concepto de filosofía filosofante se ha tejido, así, en redes de prácticas y experiencias, pues uno de nuestros objetivos es propiciar redes interinstitucionales” (de la Fuente y Morales, 2015).

La filosofía filosofante se opone al academicismo en tanto este momifica las prácticas del pensar, que al centrarse exclusivamente en el objeto, niega al sujeto que lo hace, se olvida de él y de su actividad (Morales y Rodríguez, 2011). A su vez, las instituciones tienen estructuras a las que debemos adaptarnos si pretendemos algún tipo de inserción creativa. Por eso la filosofía filosofante no está en contra de la presencia de la filosofía en el espacio público académico. Pues la academia, en tanto espacio público, permite, sin negar tensiones, abrir una fisura para la deslegitimación de prácticas academicistas y escolarizantes; y, así, generar nuevos contactos, tejer nuevas redes donde otros saberes, tanto disciplinares como sociales permiten nuevas posibilidades de articular teoría, práctica y experiencia.

El trabajo desde la investigación, la enseñanza de la filosofía en general, y la universitaria en el campo de la didáctica de la filosofía, nos provocó cuestionarnos el cómo nombrar aquello que tradicionalmente no era pensado como una práctica de enseñanza de la filosofía académica. En relación al programa de la cátedra Didáctica especial de la filosofía, este derrotero condujo a que al momento de pensar y elaborar los contenidos, cuando consignábamos “La enseñanza filosofante académica y la no académica”, sentíamos una incomodidad tanto de sentido (teórico-práctica) como técnica.

En un primer momento, pensamos esta diferenciación desde el eje de la institucionalización o no de la enseñanza filosofante, sin embargo ello pecaba de ingenuidad: pensar que es posible salirse de la institucionalidad o que el centro de su potencia era estar en sus bordes.

En un segundo momento, y de la mano de la conceptualización de Sirvent *et al.* (2006) ampliamos la mirada pensando distintos grados de formalización, en lugar de la polarización formal y no formal.

La reflexión en torno a ello nos mostró la necesidad de generar una nueva conceptualización que diera cuenta de manera propositiva de una forma de entender la enseñanza filosofante desde otra perspectiva que licua el binomio académica-no académica, por un lado y, a su vez, afirme que la filosofía filosofante se opone a una perspectiva academicista y escolarizante de la disciplina; de allí la perspectiva transescolar.

Transescolar, pues al hablar de escuela pensamos la carga semántica de este término desde sus múltiples acepciones. En este sentido, queremos ir más allá de la escuela como es entendida habitualmente, en referencia a aquel modelo institucional surgido en la modernidad. Así el calificativo *transescolar* marca lo que comparten todas las prácticas filosofantes a partir del término escuela y su decurrir histórico.

Analicemos el porqué de esta elección; para comenzar, tratemos sus raíces etimológicas y luego la riqueza de acepciones en castellano.

Escuela viene del término latino *schola* y este del griego σχολή: tiempo libre.

El impacto de este término se ve en la riqueza de acepciones, lo que lo ha hecho propicio para dar cuenta del complejo entramado de prácticas y tradiciones al que queremos remitirnos que señalamos como filosofía transecolar. Según el Diccionario de la RAE, y en función de las acepciones que nos resultan más interesantes a los fines de este trabajo:

1. “Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria”.
Esta acepción no casualmente es la primera, pues refiere al sentido de la educación institucionalizada a partir de la modernidad. En cuanto a su condición de pública hace referencia al aspecto político de la institución, es decir, a los lazos comunes y societales que exceden a los privados/particulares.
2. “Establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción”.
Si se vincula con la anterior acepción, la instrucción se entiende como un recorte de disciplinas, contenidos y prácticas de enseñanza y aprendizajes consideradas valiosas o socialmente relevantes. Por ello se encuentran reguladas en distinto grado por el Estado.
3. “Enseñanza que se da o que se adquiere”.
Esta acepción resulta lo suficientemente amplia como para incluir otro tipo de prácticas e instituciones distintas a la escuela moderna.
5. “Método, estilo o gusto peculiar de cada maestro para enseñar”.
Aquí se hace referencia tanto a un plano subjetivo, que hace referencia a decisiones personales como, así también, al impacto que esto tiene en los otros.
8. “En literatura y en arte, conjunto de rasgos comunes y distintivos que caracterizan las obras de un grupo, de una época o de una región”.

Esta acepción nos enfrenta a la pregunta ¿qué tienen en común todas estas prácticas transescolares?

9. “Lugar real o ideal que puede modelar y enriquecer la experiencia”.

Esta última acepción es la más alejada de los requisitos institucionales, pero es la primera en tanto *scholé* es el tiempo necesario para llegar a ser libres. Por ello para nosotras resulta muy importante en virtud de que la filosofía, desde nuestros marcos teóricos y vivencias educativas, está íntimamente relacionada con la capacidad o no de producir y tener experiencias.

Si nos remontamos al origen histórico de la escuela, esta se origina a partir de un desplazamiento, un movimiento. La Grecia aristocrática dio su lugar, luego de distintos conflictos social, a la Atenas democrática. Esta, entre otras cuestiones, produjo un cambio significativo en el modo de enseñar a los niños que aprendían saberes de manera sistemática. Ya estos no recibían lecciones en sus casas particulares, pues aumentó la cantidad de alumnos y, por ello se tuvieron que desplazar a la casa del maestro.

A su vez este movimiento de traslado se acompaña de otro, nodal para esta forma de educación: es un esfuerzo, en tanto la *scholé* es la libertad para ser libre, en oposición a las expresiones del trabajo (*tripalium*, tormento; *labor*, desliz), como condición de posibilidad para los estudios liberales. Estos son los que hacen libre al hombre y, tal como lo indica su etimología de *studium*, implican un esfuerzo.

Esta forma de concebir la escuela como movimiento nos permite aunar el concepto con el prefijo *trans*, en tanto que este no solo significa “estar más allá”, sino dar cuenta de ese movimiento que atraviesa todas las prácticas transescolares. De allí que la filosofía transecolar abarca dos aspectos: uno es de carácter subjetivo y otro intersubjetivo.

El primero, tiene que ver con quien realiza este desplazamiento. Para que ello ocurra, cada docente deberá tomar decisiones filosóficas, cuestionamientos en relación a la propia disciplina. Según Alejandro Cerletti, quien pretende enseñar filosofía, previamente deberá interrogarse qué es para sí mismo la filosofía, cuál es su propia concepción, ya que de ello dependerá la modalidad que adopte para su enseñanza. “En cualquier *situación* de enseñanza de filosofía, lo que emerge siempre, se quiera hacer evidente o no, es la concepción de filosofía de quien asume la función de enseñar” (Cerletti, 2009: 83). A esta acepción de *schola*, subyace el vínculo entre el compromiso filosófico y el pedagógico-didáctico.

El otro aspecto es de carácter intersubjetivo y remite al sentido de transformación, de cambio del prefijo *trans* relacionado con los lazos societales. La filosofía transecolar puede pensarse como aquella que habilita prácticas filosóficas que permitirían transformar la escuela o que nos devolverían una mirada diferente de las instituciones educativas. Si la filosofía academicista fuera como una fuente cuyas aguas no se renuevan ni cambian, no reconoce contextos ni interlocutores, solo se interesa por sí misma, la filosofía transecolar se distinguiría de ella, precisamente, por la práctica del filosofar asimilando contextos y dialogo con diverso tipo de interlocutores, sin ser la misma en cada contexto. Sin embargo, algunas de estas prácticas transecolares no están centradas en el aspecto crítico político ni en la educación institucionalizada, aunque todas salen de los contextos instituidos por el canon.

Si bien esta noción de la transecolaridad como atributo de la filosofía es una idea en curso, que debemos seguir pensando y refinando, la misma nos lleva al desafío, pues nosotras estamos en la educación institucionalizada: el desafío de no invalidar o desmerecer, sin más, prácticas que son ajenas a ella. Ello es posible si se tiene una mirada crítica de las instituciones, en tanto estas son reguladas por marcos macropolíticos que establecen qué es la filosofía y cómo y quiénes la hacen. Para ello volvemos a la idea de *scholé*: ¿De qué nos libera la filosofía transecolar? Del canon como ataduras y, así, permite generar nuevos contactos, tejer nuevas redes donde otros saberes, tanto disciplinares como sociales permiten nuevas posibilidades de articular teoría, práctica y experiencia.

Bibliografía

- Agudo, S. *et al.* (2006). “Proyecto de Extensión Universitaria Filosofía con niñas, niños y adolescentes: hacia la configuración de prácticas de articulación en el espacio público educativo”, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Mimeo.
- Borges, J. (1989). “El golem”, en: *Obras completa*, Tomo II, Buenos Aires, Emecé, p. 263.
- Castello, L. y Mársico, C. (1995). *Diccionario etimológico de términos usuales en la práctica docente*, Buenos Aires, Altamira.
- Ceppas, F. (2005). “Sobre las prácticas extra-académicas”, *Novedades Educativas*, año 17, n.º 169, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Cerletti, A. (2009). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Buenos Aires, Del estante editorial.
- De La Fuente, L. y Morales, L. (2015). “La experiencia de la lectura como forma de repensar las relaciones entre la investigación y la extensión universitaria”, *Actas V Jornadas de Investigación en Humanidades*, vol. 2, Bahía Blanca, Hemisferio derecho.
- Hadot, I. (2005). *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique. Contribution à l'histoire de l'éducation et de la culture dans l'Antiquité*, Paris, Vrin.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales*, Madrid, Ediciones Siruela.
- Marrou, H. (1975). *Historia de la educación en la antigüedad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Morales, L. y Rodríguez, L. (2011). “La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los 90. Un análisis desde la filosofía filosofante”, ponencia presentada en *las XVII Jornadas sobre enseñanza de la Filosofía, Coloquio internacional*, Universidad de Buenos Aires.
- Real Academia Española (2014) *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Santiago, G. (2006). *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*, Buenos Aires, Paidós.
- Sirvent, M. T. *et al.* (2006.) “Revisión del concepto de Educación No Formal”, *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ulloa, S. (2012). *Teoría queer y formación docente en la provincia de Buenos Aires*, Tesis de grado en Filosofía, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur. Mimeo.

La filosofía pincha. Una mirada desde y en la universidad

Ana Valeria Canova

Universidad Nacional del Sur

canova.valeria@gmail.com

Carolina Ibarra

Universidad Nacional del Sur

ibarracarolinab@gmail.com

Eleonora Nyez

Universidad Nacional del Sur

eleonoranyez@gmail.com

Presentación general

“Filosofía con niños, niñas y adolescentes” es un proyecto de la cátedra de Didáctica Especial de la Filosofía del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur que se viene desarrollando en Bahía Blanca y su zona de influencia desde fines de 2005. El Programa de Extensión Universitaria de Filosofía con niños, niñas y adolescentes, invita a pensar en ambientes educativos y así construir redes de trabajo; “para poder romper con la lógica instituido-instituyente” (Laura Morales).

La temática que aborda, recrea y crea es la de las relaciones entre las infancias, las adolescencias y la filosofía en el espacio escolar. Esas relaciones se indagan desde la implementación de proyectos institucionales y áulicos de distintos niveles educativos. A tal fin, trabajan en la formación, asesoramiento/acompañamiento e investigación de docentes y profesionales de la educación, lo que permite una apropiación crítica de los marcos teóricos del Programa de Filosofía para Niños de M. Lipman y de las propuestas de Filosofía con Niños formulada por W. Kohan y V. Waksman.

Este trabajo intenta ver a la filosofía como una experiencia que nos invita a pensar en sujetos históricamente situados y con posibilidad de un ejercicio de la crítica.

Andrea Quiroga, integrante del proyecto y profesora de Filosofía entrevistada, sostiene que “la red es un grupo de instituciones que están interesadas, digo esta palabra porque no están forzadas, y es algo dinámico también, porque todos los años se renueva”. Esta red se constituyó en abril de 2008 y su trabajo se formaliza en reuniones, por un lado, plenarias y, por otro, de los distintos nodos que la componen. Los nodos se constituyen dinámicamente y agrupan a instituciones por afinidades, tales como pertenecer a un mismo nivel o a una determinada zona geográfica, o de intereses comunes.

La “Red de Filosofía” es un espacio de articulación en torno a las temáticas de educación, filosofía e infancias, formulada por instituciones educativas públicas y privadas, de todos los niveles de la educación.

El sostenimiento de los proyectos institucionales y áulicos se da a través de formaciones, intercambios de experiencias y la circulación de una biblioteca que cuenta con dos circuitos, de acuerdo a los niveles educativos, aprovisionada con material de formación para los/as docentes y materiales didácticos. Asimismo, de acuerdo a las necesidades específicas, los proyectos son acompañados por integrantes de un programa de extensión universitario que concurren a las diversas instituciones de la red.

¿Por qué Filosofía con niños, niñas y adolescentes?

Los adultos (docentes o no docentes), que estamos en contacto con niños y niñas vivimos habitualmente situaciones que producen algún planteo filosófico y que, de alguna manera, nos descolocan. El asombro, la curiosidad, el cuestionamiento, la reflexión y la indagación son puestos en práctica por ellos. Hacer filosofía con niños, niñas y adolescentes supone atender esas actitudes espontáneas, generando un ámbito adecuado para que se desplieguen. No se trata de forzar una situación, sino de acompañarlos en el desarrollo de algo que ellos mismos generan a través del diálogo. Es mediante el diálogo que comienzan a surgir y a desarrollarse diferentes problemáticas tales como la identidad, la verdad, el respeto, los sueños, la muerte, los miedos, entre otros. Estos temas se desarrollan mediante sesiones, las cuales tienen como disparador un cuento, una película, un títere u otros: “En las sesiones se desestructura el ambiente áulico; la sesión está organizada previamente; el docente es un compañero de diálogo con los chicos. Se trabajan distintas problemáticas que, en un principio, deben ser una problemática para la docente” (Coordinadora del primer año del Ciclo Básico de las Escuelas Medias de la UNS).

El rol del docente/coordinador es fundamental para que la misma sea realmente filosófica, ya que es quien formula preguntas orientadoras, retoma ideas para que el grupo debata, distribuye la palabra de manera equitativa, brindando espacio para la expresión a todos los participantes e incentivando a los más callados para que participen (sin que esto sea una obligación).

Acerca del espacio y los encuentros

El trabajo de campo se realizó en varios espacios: uno de ellos fue la Ludoteca de las EMUNS, en donde pudimos observar, en dos ocasiones, parte del proceso de formación de los docentes de dichas escuelas; el otro de los espacios que frecuentamos corresponde al edificio de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. En el mismo, tuvimos la oportunidad de reunirnos, en una primera instancia, con Laura Morales, en el contexto de una clase del Taller Integrador I: Problemática educativa contemporánea, quien nos puso en conocimiento de las actividades que se desarrollan y nos brindó un abanico de posibilidades y de contactos para realizar dicho trabajo. Allí, además, presenciamos la reunión del grupo de trabajo que lleva a cabo la propuesta del Proyecto de Extensión, realizamos una entrevista a dos profesoras de filosofía que co-coordinan el proyecto de extensión (Andrea Quiroga y Paula Giordano), y

asistimos a una charla dictada por Laura de la Fuente. Por último, nos reunimos en la casa de una de las investigadoras para entrevistar a Analía Condorí, docente de la escuela n.º 74, quien lleva adelante sesiones de filosofía y es una de las coordinadoras de la red.

¿Por qué hoy la escuela es el lugar?

Porque si bien la escuela ofrece este tipo de resistencias y pareciera no ser el lugar adecuado, porque es un lugar donde más bien te dicen lo que tenés que pensar, qué decir, qué hacer, es más, es más controladora, (...) sin embargo, es el lugar donde es posible hacer filosofía; sin embargo, es el lugar que posibilita este tipo de trabajo; es una, como una paradoja, ¿no? (Andrea Quiroga).

A partir de lo observado y analizado, podemos inferir que desde este proyecto de extensión e investigaciones se generan posibilidades de intervención, con la intención de que la universidad esté conectada con la comunidad y que los profesionales que de allí egresan no pierdan este vínculo: “La extensión es algo muy interesante para la universidad porque es esto de pensarse no como algo institucional aislado, sino pensar que la universidad es parte de un contexto” (Paula Giordano). En otras palabras, según comentaron las entrevistadas, es necesario que la universidad salga a la calle, haga calle. Resulta muy interesante el uso de la expresión “hacer calle”, ya que muchas veces prevalece la concepción de la extensión universitaria en un solo sentido, pensando que la universidad es la que “va” a la calle, “sale” a la comunidad, cuando en realidad, como bien dice Paula Giordano, ésta forma parte de un contexto, “es” comunidad y “hace” calle.

Tal como lo plantea Duschatzky (2002), y según lo expresado por las co-coordinadoras, se busca actuar desde un lugar diferente, lejos de los lugares de pura impotencia, de la mera denuncia o de la queja: se da lugar a la interacción de las voces como resultado de un encuentro en el que la universidad busca trascender y va más allá de su ámbito de implicación, y sus participantes consolidan redes de intervención pensadas para ser sostenidas más allá de ellas y de este proyecto en particular.

Nosotros esperamos que la red sea autónoma y que (...) puedan ser cientos de instituciones que puedan estar, ojalá, algún día, pero que se sostenga a sí misma, porque la red es eso, es una conformación que está entramada; si está entramada se sostiene sola (Andrea Quiroga).

Así logran implicarse dentro de un ámbito escolar, tanto en escuelas de gestión pública como escuelas de gestión privada, en los distintos niveles educativos. Buscan trascender los límites de la universidad formando lazos con sujetos que ya se graduaron o que nunca asistieron. “La democratización del conocimiento no puede quedar, entonces, circunscripta solamente a la escuela: “frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos ‘más allá de la escuela’” (Sirvent, 1999a: 7).

A partir de la realización del trabajo de campo, podemos inferir que este proyecto de extensión tiene un vínculo directo con la educación formal, ya que se capacitaron docentes,

bibliotecarios, tutores, directivos, inspectores, para llevar a cabo la propuesta en espacios educativos formales. Hay un acto educativo dirigido directamente hacia los docentes que, en consecuencia, repercute en sus alumnos y en sus escuelas. El proyecto fue pensado en el ámbito de la universidad, pero presenta características de la educación no formal (Sirvent, s/f), al no encontrarse estructurado en función de las instituciones educativas en las que interviene. En este caso, este proyecto de educación no formal interviene en la escuela para desestructurarla, para indisciplinarla.

Las entrevistas destacan que, dentro del Proyecto de Extensión hay una intención política. Tal como lo plantea Sirvent, los mismos docentes son funcionarios del Estado dentro del espacio áulico y actúan como replicadores. En este caso se replica la manera de hacer filosofía con niños hacia todas las materias.

Hay una intención política, sí. Hay una intención política, en el sentido de [que] (...) vamos a la escuela por algo que queremos, lo resumo así: queremos que los maestros no hagan filosofía una hora, queremos que la formación de la docente sea en todas las horas, la que da matemática, la que da lengua, la que da naturales. Que su modo de enseñanza sea desde la dinámica de la filosofía con niños (Andrea Quiroga).

“Pensar para indisciplinar la escuela”

La coordinadora Laura Morales, dentro del marco de una capacitación dirigida a docentes de las EMUNS, nombra a distintos autores como Lipman y Kohan. De acuerdo a lo planteado por Lipman la escuela es el núcleo duro de la democracia. El otro autor referente, Kohan, no coincide con la postura de Lipman en torno a la democracia y al papel de la escuela, postulando que hay que indisciplinar la escuela. Ella acota: “como el Papa Francisco: hagan lío. Se lo tiene que bancar el que lo hace. Es difícil establecer el equilibrio”. Pensar en indisciplinar la escuela implica un cambio y una lucha que va más allá de sus paredes, que trasciende a la institución y a los sujetos que allí permanecen. Como dice Sirvent un cambio dentro y/o fuera de la escuela. “La educación permanente supone una política global. (...) Una historia de luchas entre tendencias contradictorias y opuestas” (Sirvent; s/f: 7).

En la entrevista realizada a Analía Condorí, docente de la escuela n.º 74 y una de las coordinadoras de la Red de Filosofía, nos comentaba que en una sesión con los niños y niñas, ante la pregunta *¿qué es la filosofía?*, una nena relacionó el concepto con la palabra ‘filosa’, arribando a la conclusión de que *la filosofía pincha*. Esto se puede relacionar, remitiéndonos a la Antigua Grecia, con la concepción que tenía Sócrates sobre la filosofía. Su método utilizado para filosofar, se basaba en un continuo examen de los demás, una permanente interrogación de sus conciudadanos, con el objeto de pincharlos, actuar como un punzón, un aguijón; que los despierte, que los haga pensar, tomar conciencia sobre su propia existencia.

Todas las personas entrevistadas destacan la necesidad e importancia de experimentar las sesiones de filosofía. Va más allá de un vivenciar, se trata de un experienciar, para poder entender y apropiarse de su dinámica y así poder llevarlo a la práctica.

Tiempo de reflexión

Este trabajo comenzó, además de seguir la propuesta planteada desde el Taller Integrador I, persiguiendo nuestras propias inquietudes, nuestros intereses en relación con la Filosofía con niños, niñas y adolescentes, y nuestras dudas acerca del cómo se hace y qué se necesita para poder llevarlo a la práctica. Si bien en un comienzo atravesamos muchas dudas e incertidumbre, consideramos que fue una instancia enriquecedora, no sólo para nuestra carrera, sino también como docentes y como sujetos pensantes. Sin lugar a dudas el proceso de elaboración e investigación de este trabajo de campo nos hizo pensar y reflexionar sobre nuestro lugar como investigadoras y sobre nuestro rol en la educación. No somos las mismas que antes, porque ha sido para nosotras una instancia de aprendizaje, algo que nos ha dado la posibilidad de transformarnos, de crecer, de aprender a mirar al otro y a mirarnos a nosotras mismas.

Coincidimos en que siempre fue un tema que nos interesó y en el que sentíamos y sentimos la necesidad de capacitarnos para poder llevar a cabo una indagación filosófica con nuestros alumnos y alumnas, ya que estamos trabajando actualmente en el sistema educativo. Esto se debe a que creemos que la Filosofía con niños, niñas y adolescentes apoya y estimula la formación personal, genera momentos en donde puede circular la palabra, en donde todos/as pueden opinar y decir lo que piensan, con libertad y sin ser evaluados/as ni juzgados/as, en un clima ameno y distendido. Para nosotras esto implica también un desafío, porque al trabajar en el sistema educativo, muchas veces nos vemos “atrapadas” en su propia dinámica, y también nos cuesta desestructurar el espacio de la escuela. Lo interesante de “indisciplinar la escuela” —como plantea Kohan— es que rompe no sólo los esquemas de nuestros alumnos, sino también los nuestros, y, a la vez que asumimos el rol de docentes, también aprendemos, nos arriesgamos y crecemos.

Bibliografía

- Ameigeiras, A. R. (2006). “El abordaje etnográfico en la investigación social”, en: Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación educativa*, Barcelona, Gedisa, pp. 107-149.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*, Buenos Aires-México, Noveduc.
- Collom Cañelas, A. J. (2005). “Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal”, *Revista de Educación*, n.º 338, pp. 9-22.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Revista Red de Filosofía,
http://culturayextension.uns.edu.ar/index.php/extension/proyectos/inclusion-ed_ucativa/red-de-filosofia/ppublicaciones
- Sirvent, M. T. (s/f). “Precisando términos. Pero...es sólo cuestión de términos”, *Revista de Educación no formal*, año 1, n.º 1, pp. 6-7.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno C. (2006). “Revisión del concepto de Educación No Formal”, *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA.

De alumnos a docentes. Relatos sobre la construcción de las identidades docentes en el Profesorado de Filosofía

Andoni Freije

Instituto Superior Juan XXIII

freijeandoni@gmail.com

Verónica García

Instituto Superior Juan XXIII

vgarciadominguez@gmail.com

Melina Ibarra

Instituto Superior Juan XXIII

ibarramelina21@gmail.com

Héctor Rausch

Instituto Superior Juan XXIII

hrausch@donbosco.org.ar

Introducción: ¿Qué significa escribir juntos?, ¿qué sentido tiene la escritura entre estudiantes y docentes?

“Para nosotros se convierte en una invitación a pensarnos y a pensar nuestra práctica abriendo nuevos espacios de acompañamiento en donde priman las relaciones horizontales en un contexto de asimetría. ¿En qué radica la novedad? ¿Cuál es el sentido de hacerlo?. Habitualmente escribimos sobre nuestros alumnos, es menos frecuente escribir con ellos. En esta ocasión queremos hacerlo con ellos. Nos anima a transitar otros espacios compartidos buscando nuevos sentidos a la tarea.” (Verónica y Héctor, profesores Práctica Docente)

Como aprendices de profesores de filosofía buscamos romper la frontera-límite que existe entre quienes transitamos la formación docente inicial y quienes nos acompañan en este trayecto. Es por eso que nos aventuramos a realizar esta experiencia de la escritura académica junto a nuestros profesores. Esta posibilidad nos permite poner palabras y reflexionar sobre nuestra formación docente, elegimos poner el acento en preguntar y problematizar, en conjunto con nuestros formadores, sobre la identidad docente y nuestro tramo de formación (Melina y Andoni, estudiantes de tercero y cuarto año).

Nuestras voces se convierten en el punto de partida para interpelar y narrar nuestras prácticas en el Profesorado de Filosofía del Instituto Superior Juan XXIII. Alumnos y docentes, en un espacio de pensamiento colectivo, nos preguntamos sobre la construcción de la identidad profesional. Nuestro recorte se focaliza en la identidad docente como construcción personal en contexto, conquista singular que se

realiza y opera en la intersubjetividad, bajo el reconocimiento de un otro. Se concibe como trayectoria que subraya lo inconcluso, un continuo que supone otorgar significados, nombrar, ubicar y reconocer.

Pensar en trayectorias supone construir las condiciones para que el pensamiento compartido pueda ser sostenido en medio de las incertidumbres.

Este pensamiento de la alteración no admite líneas divisorias entre sabios e ignorantes, acompañantes y acompañados, expertos y tutelados, sino que abre el espacio “entre” sujetos en posiciones diferenciadas, “entre” trayectorias. Quien acompaña trayectorias sólo despliega su pensamiento entre él mismo y los otros, construye un dispositivo para promover pensamiento en común que modifica a todos los que se hallan allí, dispuestos al trabajo, en torno a una “cosa en común” (un modo de enseñar, un contenido, una forma de organización, etc.) implicándolo. Por tanto, el pensamiento que se da entre trayectorias no es de nadie y es de todos, es un hilo conductor que establece el espacio en el cual, cada uno de los participantes, se irá apoyando para mirarse a sí mismo, mirar a otros, desplegar acciones, profundizar o transformar las prácticas (Nicastro, S y Greco M, 2009: 37).

Sostenemos que la observación, el registro y la reflexión se constituyen en dispositivos valiosos en la formación docente. Adentrarnos progresivamente en la escuela secundaria nos invita a desnaturalizar las miradas sobre lo escolar reconociendo la potencia formadora de los procesos colectivos de reflexión.

¿Cuándo nos convertimos en docentes?, ¿qué valor formativo tienen las prácticas que atravesamos juntos en el Instituto y en la Escuela Secundaria? Estos interrogantes fuerzan el pensamiento, se convierten en una apuesta a pensarnos, un espacio para que los conocimientos que construimos en relación al oficio docente puedan ser discutidos, analizados y repensados, contribuyendo a la formación de educadores críticos y transformadores.

¿Cuáles son los desafíos en relación a la construcción de las identidades docentes?

Comencé mi carrera de profesorado en el mismo momento que los medios de comunicación mostraban cómo los alumnos, en una escuela, le quemaban el pelo a la profesora. Hoy, 2015, elijo apasionadamente la tarea docente: ¿Dónde fue que se produjo el pasaje de alguien que veía la docencia como un camino de ida a la licenciatura? (Melina (2015): estudiante de cuarto año del Profesorado en Filosofía).

En el ámbito español y en un clásico estudio, Ewald Terhart se pregunta “qué es lo que forma en la formación del profesorado” (1987: 133). La pregunta apunta a las formas de saber consideradas formativas en la formación del profesor y en la construcción de su identidad. El autor piensa que la pregunta tiene doble sentido: uno, que considera la implicancia normativa en cuanto lo “que debe formar en la preparación del profesorado”. El otro, de naturaleza empírica, cuestiona: ¿Cuáles son los efectos formativos reales de la preparación del profesorado?

La socialización profesional, la formación en las instituciones, aparece como una más entre otras, no como decisiva. El contacto progresivo con la práctica, en el primer período de trabajo, lleva a una adaptación a ella y a sus estructuras.

“Ante las inseguridades de la situación docente y del contacto con los colegas, superiores, etc., el profesor en servicio preparatorio o el joven docente regresa a ese fondo de saber, reglas de acción y

actitudes que adquirió en su propia época escolar en contacto con sus profesores” (Terhart, 1987: 150). Si bien la verdadera preparación del profesorado se produce antes de esta propuesta formal, el autor piensa que esta confirmación empírica no invalida los esfuerzos puestos en lo que nosotros llamaríamos formación inicial, o al menos, afirma que esta investigación no puede demostrarlo. Piensa, en cambio, que resultará más fecundo ocuparse “de la disputa sobre la significación, el cometido y el efecto de los estudios de práctica escolar y, por tanto, de las prácticas de la primera fase de preparación del profesorado” (Terhart, E, 1987: 151). El autor realiza preguntas que son también de nuestro interés: “¿Qué ocurre con el estudiante de magisterio en el período de prácticas? ¿Cómo y por qué medio se modifica su saber adquirido, su actitud hacia la profesión elegida? ¿Contribuye el contacto práctico durante la carrera al desarrollo del perfil individual?”.

A pesar de las incertidumbres quizá debemos reconocer el afianzamiento, a nivel internacional y también local, de las preguntas y de las respuestas de Terhart. “Es posible, pues, en buena medida contraponer globalmente los dos mitos, así denominados por Zeichner, sobre las prácticas: mito primero: ‘las prácticas realizan al fin la integración de la teoría y la práctica’; mito segundo. “las prácticas no son más que instrumentos de adaptación a la práctica existente’(...)” (Terhart, 1987: 153)

En el ámbito de los Estados Unidos, Andy Hargreaves se manifiesta a favor de la revalorización de la formación inicial y realiza aportes críticos a partir de investigaciones propias:

(...) Convertirse en docente, y empezar a enseñar, siempre ha significado problemas para aquellas/os que aprenden a enseñar y aquellas/os que les enseñan. La enseñanza escolar es sumamente difícil de aprender, las habilidades para enseñar tienen que ser adquiridas al mismo tiempo que hay que actuarlas/ponerlas en ejecución, y para los nuevos docentes esta puesta en acto está rodeada, en general, por profundas ansiedades sobre el control, la autoridad y la identidad. Preparar docentes es un trabajo emocional y técnicamente difícil, y quienes lo hacen reciben pocas recompensas para tantos sufrimientos (Hargreaves, A, 1998: 135).

En este sentido nuestros relatos invitan a pensar nuestro rol como formadores de formadores

El sufrimiento se traduce en nosotros en algunas preocupaciones: ¿en qué sentido en el Instituto y en nuestras propuestas formativas ofrecemos más de lo mismo?, ¿qué sesgo transformador aportamos?. Muchas veces nos resulta complejo pensar la identidad de nuestros practicantes en relación a la pluralidad de contextos y demandas de la escuela y los adolescentes (Verónica y Héctor).

Ángel Pérez Gómez (2010:47) recupera el concepto de aprendizaje transformativo (Mezirow) “por su énfasis en la auto-reflexión crítica, como la estrategia privilegiada para reconstruir la redes de valores, creencias y supuestos sobre el funcionamiento de las cosas y el propio funcionamiento”. Es en el cruce entre los significados personales y el diálogo con los otros como se reconstruye la experiencia personal.

Sin diferencias relevantes, quizá poniendo énfasis en el trabajo con los maestros noveles, el pensamiento de otro catedrático español:

“En general se observa una gran insatisfacción, tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio, o de los formadores de docentes, respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente” (Marcelo y Vaillant, 2009: 48). Sin embargo, el autor, a renglón seguido, piensa que en la formación inicial está la oportunidad de crear “nuevos docentes apasionados por la enseñanza” o bien contribuir a afianzar actitudes reproductoras que suelen traerse de origen. “Universidad y escuela deben conversar para que

la formación docente inicial ‘hable el lenguaje de la práctica’ (...) (Marcelo y Vaillant, 2009: 49). Aboga, más bien, por focalizar en el primer período de inserción laboral y en este sentido, habla de dos tareas esenciales de los profesores principiantes: “deben enseñar y deben aprender a enseñar”. Hay competencias que solo se aprenden en la práctica y las condiciones de maestros y profesores principiantes son idénticas, en este momento, a la de profesores experimentados.

En estos últimos tiempos, es llamativo el giro que ha hecho en la reflexión, un referente indiscutible como es José Contreras Domingo. “Formarse como docente es necesariamente hacer algo consigo mismo” (Contreras, 2010: 66). Ubica la preocupación por la formación docente más allá de la relación teoría-práctica, como tradicionalmente se ha hecho. Utiliza la noción de saber, pero no en el sentido de conocimiento o teoría. “Digo ‘saber’ precisamente por su apertura de significados, porque se refiere a más dimensiones que las conscientes, las expresables, las verbales, o las cognitivas. Y porque remite a sabiduría, que es una especial disposición anímica en la relación con el mundo” (Contreras, J., 2010: 68). En otro pasaje, tomado de una expresión de Jorge Larrosa dice: “(...) la formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos” (62)

¿Cómo transitamos el pasaje de alumno a docente? ¿cómo acompañamos esas trayectorias formativas? Sostenemos que el trabajo articulado en los espacios de Práctica Docente durante los cuatro años del profesorado potencian la formación. Adentrarnos progresivamente en el ámbito de la escuela secundaria nos invita a revisar los modos de hacer y de ejercer el oficio docente. Buscamos promover el pensamiento, interrogar la cotidianeidad, dejarnos sorprender en la búsqueda de sentidos múltiples intentando romper con lógicas únicas dando lugar a comprensiones más dinámicas.

¿Cómo pensamos hoy la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria?

Antes de entrar al aula tenía miedo de no saber cómo presentar los contenidos: creía que todo lo educativo pasaba por saber todo sobre cada filósofo. La experiencia de esa clase trajo claridad; pude entender que más allá del buen manejo de los contenidos es fundamental encontrarse con los pibes y entre todos poder construir un espacio dónde se haga Filosofía (Andoni, 2015: estudiante de tercer año del Profesorado en Filosofía).

No es innovador decir que la escuela secundaria actual ha sufrido cambios, pero lo que no podemos obviar es que, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (26206), se sientan las bases para que la educación Secundaria se convierta en obligatoria y que, por lo tanto, sea un derecho de todos los jóvenes. Nuestro objetivo como docentes es trabajar para que “todos los chicos estén dentro de la escuela, aprendiendo filosofía”, o en el mejor de los casos, filosofando. Sabemos que esto implica no resignarnos ante las imposibilidades que se presentan día a día, sino tensionar la realidad, interpelar nuestras prácticas, revisar las propias concepciones para generar condiciones de enseñanza que lo promuevan y garanticen... Pero, ¿cómo generar todo esto en el aula? ¿cómo crear puentes hacia el exterior para sobrepasar los muros de la misma?

Pensar en la enseñanza de filosofía en contextos formales implica poder concatenar saberes y quehaceres, ya que no solo es remitirse a mostrar cómo se fue dando el pensamiento filosófico a lo largo de la historia, sino que nuestra labor es poder construir juntos los *dia-logos* filosóficos. Es en el vivenciar áulico en donde todos los sujetos implicados en el acto de enseñar y aprender filosofía se entrelazan a partir de dos dimensiones que contempla su accionar, una de ellas es la dimensión objetiva en la cual se realiza lecturas sobre la información histórica, sobre las fuentes filosóficas o los textos de los comentaristas; y la otra es su dimensión subjetiva en la cual se re-crean los textos y problemas

filosóficos. Por lo tanto, se produce dentro del aula una creación y repetición en la enseñanza de la filosofía (Cerletti, 2008)

Posiblemente, uno de los desafíos con los que se enfrenta el/ la profesor/a de filosofía, es actualizar el saber para convertir su espacio pedagógico en un espacio de pensamiento filosófico. Sostenemos junto con Cerletti (2008) que enseñar filosofía implica invitar a filosofar.

Si bien se pueden hacer muchas cosas para que se filosofe en un aula (o se establezca un diálogo filosófico) nada lo garantiza. Filosofar depende, en última instancia, de una decisión subjetiva, y no sólo en lo que atañe a querer ser filósofo, sino porque supone la puesta en acto de un pensamiento y esto implica la novedad de quien lo intenta (Cerletti, 2008: 77).

¿Qué convierte esa invitación en una posibilidad? ¿cómo hacer para que los otros se sientan invitados? Reconocemos la potencia formadora del encuentro donde la transmisión tiene lugar. “Hablar de la posibilidad de la existencia de un espacio, no necesariamente circunscripto a lo escolar, donde maestros y discípulos/aprendices se encuentran desde sus propias potencias y se potencian” (Duschatzky, 2008: 48).

Nuestra experiencia nos lleva a reflexionar sobre la categoría de *encuentro* como parte de la identidad docente. Podemos entender a los espacios educativos desde la categoría de “espacio de frontera”. La frontera puede ser concebida como ruptura, límite o un espacio hostil; también se puede caracterizar la frontera como un lugar de encuentro e intercambio, donde se recibe al otro y se genera algo nuevo: esto es, en términos de Duschatzky (1999) una frontera-horizonte. *Encuentro* hace referencia a lo que sucede en el acto educativo: estudiantes y docentes se encuentran en la frontera-horizonte, donde los actores se presentan con toda su subjetividad y entran en diálogo. Entendemos que esta categoría supone dos características importantes: el diálogo (la palabra) y la presencia. La palabra se torna fundante en el *encuentro*: el diálogo, la pregunta y la respuesta llevan a los actores a ir y venir por el espacio e interpelarse. No hay unidireccionalidad en este diálogo sino que hay una construcción conjunta que tiene que ver con lo que aporta tanto el estudiante como el docente. Esto requiere un posicionamiento del profesor: ser educador en estos términos implica asumir la responsabilidad de posibilitar la frontera-horizonte y luego saber manejar las tensiones propias del encuentro. Con esto queremos decir que el docente comprometido con esta posición debe estar presente donde sucede lo educativo, “estar” en ese lugar donde los pibes hablan, piensan, viven. La presencia se torna primordial: estar presentes no como una máquina expendedora de saberes sino estar presente como docente problematizador, que considera el aula como un territorio propio donde hay que poner el cuerpo. Entonces *encuentro* es “estar-ahí”, hacerse presente hoy, ahora, con las circunstancias dadas, entendiendo el aula, los pasillos y cada espacio como un lugar propicio para desarrollar el diálogo, la palabra, la escucha. Posicionados desde este lugar pensamos la enseñanza de filosofía en la escuela secundaria. Pensamos al profesor de filosofía como un docente comprometido con el diálogo y la presencia

Seguimos pensando, continuamos preguntándonos

El enseñar supone pasaje, encuentro, con un otro y con los saberes de la cultura. Enseñar es transmitir no como repetición sino como construcción, conservación y cambio. Hacemos propios los interrogantes que plantea Serra:

¿Cómo se enseña a enseñar? ¿Cuál es la medida justa de teoría, de práctica, de acción, de reflexión? ¿Cuánto decir y cuánto callar, cuánto escuchar y cuánto intervenir? ¿Cuáles son las instrucciones que hacen a un buen enseñante que vale la pena pasar y cuáles las que su alteración ha hecho caducar? A bailar se aprende bailando —dice Pardo— con un buen bailarín. ¿Se aprende a enseñar enseñando? (...) Quienes hemos tenido la suerte de contar con algún maestro, o con compañeros de ruta y de pensamiento, aun cuando recibamos de ellos instrucciones o reglas del buen enseñar, sabemos que no todas las reglas son iguales y que, así como hay cocineros y cocineros, hay enseñantes que con sus instrucciones nos legan su arte. Hay libros que nos contagian el deseo de pensar, e invitaciones a pensar que nos estimulan a animarnos por caminos insospechados (Serra, 2010: 81).

El acto de escritura compartida sobre la construcción de la identidad docente nos compromete al intercambio, exige revisar supuestos, manifestar percepciones, interrogarnos, buscar nuevos sentidos que potencian las trayectorias formativas de quienes transitamos el profesorado.

Reconocemos en la narración una forma privilegiada de aprendizaje. La discusión, el intercambio, el diálogo producen un saber que enlaza nuestra experiencia con la experiencia de otros, nuestros registros con las sistematizaciones y reflexiones que vamos realizando desde los espacios de Práctica Docente.

Relatamos nuestra experiencia, experiencia dirá Larrosa no es eso que pasa sino eso que me pasa.

La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero (Skliar y Larrosa, 2009: 16).

Sostenemos la potencia formadora de estos espacios de encuentro y escritura compartida que invitan a revisar las miradas sobre la escuela, los sujetos que la habitan, la enseñanza y la construcción de la identidad profesional docente. Desde la oralidad y la escritura, la narrativa abre caminos hacia prácticas reflexivas.

Bibliografía

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Contreras Domingo, J. (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, n.º 2, pp.61-81.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- Hargreaves, A. (1998). “El futuro de la formación docente: las alternativas institucionales en debate”, en: Dussel, I. et al. (Comps.). *La Formación docente*, Buenos Aires, Troquel.
- Marcelo, C. et al. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar*, Madrid, Narcea.

- Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario, Homo Sapiens.
- Serra, M. (2010). “¿Cuánto es “una pisca de sal”? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía”, en: Frigerio, G. y Diker, G. (Eds.). *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, Del Estante editorial, pp. 75-81.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens.
- Terhart, E. (1987). “Formas de acción pedagógica y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”, *Revista de Educación*, n.º 284, pp. 133-158.

Mi residencia como praxis

María José Lana

Universidad Nacional del Sur

majo_lana@hotmail.com

Pensar las prácticas es reconfigurarlas, darles un nuevo sentido para que sirvan de disparadores en nuevas experiencias. Con este trabajo pretendo analizar mi experiencia en el marco de la materia “Práctica Docente Integradora”, sobre todo en lo referido al momento de la residencia. Con la excusa de este análisis planteo la necesidad de volver praxis la práctica filosófica, dotarla de actividad y sentido.

Como estudiante de la carrera de profesorado en filosofía en la Universidad Nacional del Sur, comencé las practicas una vez alcanzado el último año, y no habiendo tenido casi ninguna relación con la escuela durante mi trayecto formativo. La carrera se caracteriza, al menos según mi recorrido, por una fuerte presencia de lo conceptual, teórico e histórico, pero con pocos momentos de experiencia en lo referido a la escuela.

El diseño curricular del profesorado tiene una fuerte impronta racionalista que imprime en los estudiantes (con resistencias o no) una visión que, al momento de pensar en enseñar, supone que lo principal tiene que ver con lo disciplinar visto de forma organizada y lineal, y que la práctica se relaciona con la aplicación o explicación de la teoría.

Durante la carrera, la articulación de la formación docente con lo disciplinar se encuentra reservado para algunas materias específicas. Y si pensamos con Laura Morales (2008: 60), que la formación docente “constituye la subjetividad y esto no significa que me constituye solamente desde mi misma como individuo sino que lo hace en el contexto de la relación con los/as otros/as (...) implica una práctica docente y también genera modos de producción de conocimiento”, podemos llegar a comprender la importancia de este marco institucional.

Realicé mi residencia en la Escuela Normal “Vicente Fatone” en el curso 6° B de la modalidad “Arte y Diseño”, en la materia Problemática Filosófica. La unidad didáctica elegida fue “Antropología” que pude planificar según mi consideración e interés, gracias a la disposición de la profesora del curso. Esta unidad estaba enmarcada en la planificación anual realizada por las profesoras que dictan la materia en la escuela, independientemente de las modalidades. Igualmente se trata de lineamientos generales fácilmente adaptables a las propuestas de cada una.

El hecho de elegir libremente la unidad y aquello que consideraba necesario que la integre, considero que fueron condiciones inusuales, pero que hicieron a mi práctica como tal. En este sentido y a partir de esta posibilidad, tomaron importancia aquellas cosas que yo “venía pensando” en ese momento de mi trayectoria educativa, ya que fueron los primeros temas y problemáticas que sentí la necesidad de que sean enseñados. Porque la formación no está constituida solo por lo académico, nos formamos como profesores de filosofía no desde que comenzamos la educación superior, sino a partir

de todo aquello que nos interesa, nos llama la atención, el trato con las personas, lo que leemos, lo que escuchamos; es decir, nos formamos filosóficamente en la vida en general.

Con esta mochila me acerqué a la práctica pensando que el espacio educativo, la escuela, es un lugar en el cual hacer filosofía y donde se da de hecho. La residencia es un momento de cambio, de movimiento, en el que se pone el cuerpo donde una misma debe elegir las preguntas, darles sentido, buscar respuestas posibles. Pensé en esta experiencia como un momento superador, que me enseñe y me sirva para los momentos en que me vuelva a enfrentar a un aula.

Antes - La planificación como condición de posibilidad de la libertad

Paradójicamente, el momento en el que debí sistematizar aquello que pretendía llevar a cabo dentro del aula, aunque difícil, significó también, a partir de las decisiones a tomar, un momento de libertad.

El doble rol de estudiante y docente a la vez es algo que al comienzo padecí, yo sería observada, evaluada y pensar en llevar adelante una clase en ese momento se volvía aun más difícil. Busqué la forma de encontrar seguridad sin dejar de lado aquel costado de incomodidad que considero que debe tener la filosofía para configurarse como una acción modificante, significativa, problematizadora.

Este lugar del “entre” ya significaba una incomodidad, las tensiones se iban a sostener, por lo que encontré en la planificación el momento en el que se podía estructurar aquello que daría lugar a mi actuación en el aula. Pensar los momentos y actividades que hicieran posible aquello que yo buscaba. Desde el diagrama de la clase era posible darme cuenta, al menos hipotéticamente, si podía llevar a cabo aquello que pretendía, propiciar un espacio de intercambio, para esto, era muy importante organizarme.

Me dio libertad tener una idea de lo que debía hacer, planteadas las actividades y planificados los tiempos, teniendo en cuenta mi personalidad. Una vez realizada la planificación podría flexibilizar los momentos, pero con la seguridad de la finalidad de cada clase.

Busqué seguridad en la elección de los contenidos, algunos no tenidos muy en cuenta durante mi formación institucional, pero que para mí poseen la potencia de lo que considero motivador, disparador del pensar filosófico. Me propuse poner en valor aquello que me motivó buscar caminos por fuera de lo académico, lo que movilizó lo estático de mi paso por el ámbito universitario.

Durante la formación académica, el recorrido es conducido por otros, quienes deciden acerca de lo que se debe leer y cómo hacerlo. Muchas veces eso me llevo a cierta quietud, nos disponemos a recibir las Grandes Respuestas a las Grandes Preguntas de la filosofía, y en este recorrido histórico nos perdemos, llegamos al sinsentido de la filosofía. ¿Cuál es la necesidad de ese repetir? ¿Para qué?

Estas preguntas volvieron en el momento de planificar, fue necesario repensar los recursos, las formas, los materiales, los contenidos, presentarlos de forma que para mí tuviera sentido, busqué la forma de sentirme segura acerca del sentido, enfrentar las incomodidades que surgen en este momento con al menos una certeza, una respuesta mía, que me de seguridad. La propuesta entonces, partió de una pregunta que en cierto modo me acompaña y persigue desde que comencé la carrera: ¿por qué y para qué enseñar filosofía?

Comencé con una idea en mente, instalar la filosofía desde esa incomodidad que produce el conflicto, la incompletitud, no el saber cerrado y preciso, sino aquello que siempre puede cambiar y que se da solo en dialogo, no algo controlable e individual.

Ya que la decisión acerca de lo que hay que enseñar tiene que ver con la concepción que se tenga de filosofía, debía enfrentar el desafío de generar un pensamiento con el otro, teniendo en cuenta el aula como un espacio compartido.

Asumí como finalidad última, dar cuenta de que el pensamiento conlleva realidades concretas, que tiene implicancias políticas. Pensé en que la enseñanza tiene su significación cuando es situada, interesada por el desarrollo en función de una reflexión sobre la realidad en que habitamos. La tradición, en este marco, sería utilizada como aliada desde donde pensar las problemáticas actuales, o descubrir que no lo son tanto.

La disciplina puede ayudar a desarrollar un pensamiento crítico y argumentar la posición que cada uno considere defender, lo que crea o necesite fundamentar. Aquello que fuera mi elección tendría como sentido último hacer tambalear lo institucionalizado, lo conceptual, las palabras o nociones que pretenden homogeneizar realidades dispares y las invisibilizan y dejan afuera. El propósito de esto sería lograr una visión que tenga en cuenta las particularidades y el peligro de objetivar y conceptualizar sin reflexionar. Para lograr esto, la lectura de los contenidos no debía entenderse de forma progresiva y lineal.

Esta elección de contenidos tuvo en cuenta el curso, ya que busqué un punto en común entre los alumnos, o al menos lo que pude rastrear, y lo que para mí es importante al momento de enseñar y aprender filosofía. “La filosofía como pensar crítico radical es la puesta en cuestión de lo natural, lo normal o lo habitual. Es una forma del pensamiento crítico que se pregunta por las distintas figuras sociales que adquiere lo habitual y lo obvio en un tiempo y lugar determinados” (Cerletti y Kohan, 1996: 3).

Comencé entonces, por rastrear contenidos que me resulten interesantes y potentes para presentar pensando en una visión más amplia de la antropología. Tomando como guía mi idea de la filosofía planteé la pregunta por el hombre como eje central de la unidad, no a manera de conceptos ya dados sino como apertura desde la cual partir. Desde ese planteo, la propuesta era buscar características que nos permitan criticar, repensar el concepto de lo humano.

De este modo elegí como contenidos el hombre como animal político, en la dicotomía de *bios* o *zoe*, para reflexionar acerca de a quienes excluye o invisibiliza el concepto Hombre. La constitución del hombre como lo distinto de la naturaleza, el multiculturalismo y las distintas problemáticas que surgen de las distintas respuestas acerca del sentido del hombre y su papel en el mundo. El lugar que ocupa lo humano reconfigura las tareas, los comportamientos, las necesidades y prioridades.

En este contexto me centré en la idea del cuerpo, el papel que juega en el pensamiento mapuche, distinto del pensar occidental, y la naturaleza en la constitución del hombre, una visión más amplia de lo humano. Luego de todo este recorrido me interesaba abordar la tematización de la pregunta por el qué del hombre, sobre de la necesidad y peligro de conceptualizar que también eran temáticas potentes y desde mi perspectiva, importantes para tratar.

Una situación a favor era que por tratarse de una residencia, al momento de esta elección, ya conocía a los alumnos por el trabajo de observación realizado anteriormente. Esta oportunidad de observar previamente y valorar profundamente cada caso, es algo ciertamente muy acotado en el trabajo docente, tanto en relación al diagnóstico inicial como las puertas hacia los contenidos que este abre. Esto me permitió tener algún tipo de perspectiva más fundada acerca de lo que podía resultar, por un lado, importante reafirmar y, por otro, propiciar en el curso.

El grupo era participativo cuando se interesaba en las temáticas, de no estarlo realizaban otras actividades. La mayoría no tenían problemas para expresarse oralmente y expresaban un gran manejo de conocimientos previos, ya que solían relacionar y comentar temas de otras materias o autores leídos previamente. Era una clase activa y dinámica, pero difícil de manejar si los contenidos no eran de su interés, aunque esto no escapa de la generalidad.

Lo que ahora estaba en los papeles, restaba ponerlo en escena.

En el aula- el momento del encuentro, Interés - diferencia

La formación del saber es con otros, y esto a la vez nos conforma continuamente; es en este contacto donde podemos analizar y rever nuestras prácticas. Por eso, una vez en el aula, todas mis decisiones estarían puestas en juego; otra vez la tensión, entre lo que pretendemos y la realidad en el aula, en el intercambio.

Pero ¿cómo contagiar mi deseo? ¿Cómo enseñar la *necesidad* de la filosofía? Si “lo esencial de la filosofía es inenseñable, porque hay algo del otro que es personal e irreductible: su mirada personal sobre el mundo, su deseo, en fin, su subjetividad” (Cerletti, 2008: 37).

Ya que la enseñanza de la filosofía está sostenida también por un conjunto de actitudes que se deben compartir para que surja el verdadero dialogo filosófico y no sólo se trata de saberes de un canon, sino algo a construir en cada aula, ¿es posible algo como la enseñanza de la filosofía?

Si sostenemos esta idea tenemos que interpelar en cada momento nuestra realidad como seres históricos y sociales, ya que no puede dejarse de lado lo que nos constituye culturalmente. Pero a pesar de que estamos en el mismo momento, en el mismo lugar, no podemos dejar de ver que somos distintos y el desafío consiste en encontrar algo que nos interpele a todos. ¿A todos?

Durante algunas clases trabajamos con la idea de lo humano, el cuerpo y la naturaleza, tanto desde una visión occidental contemporánea a partir de un texto de Le Breton, y también una visión mapuche con una ficha de cátedra que realicé a partir de lecturas y trabajos que he realizado. Mi objetivo era que analizáramos las consecuencias de cada perspectiva, dado que me interesa mucho la perspectiva multicultural, consideraba que a los alumnos les podía atraer la visión de una idea del hombre más fundido con la naturaleza; una postura que generalmente no es la que estamos acostumbrados a escuchar. Por esto visualizamos videos y fotos acerca de los zoológicos humanos, y también leímos una nota sobre del pedido de restitución de los restos que se encuentran en el museo de La Plata, la forma en que llegaron hasta ahí y cómo se encuentran. Luego vimos un extracto del documental “Calafate: zoológicos humanos” y a partir de todo analizamos cómo se jugaban las distintas ideas de lo humano en estas problemáticas.

Algo les interesó a los estudiantes, pero no fue la perspectiva de los pueblos originarios, sino la visión occidental contemporánea, ya que puso en juego otras problemáticas que yo no había tenido en cuenta. Se interesaron por aquellas situaciones surgidas a través de entender al cuerpo como aquello que el hombre es, pensar el hombre como aquello que aparece, la constitución de la subjetividad a partir de lo exterior. Esto fue algo impensado, pero muy fructífero en el momento de conformar el diálogo filosófico.

Es aquí donde mi actitud se puso en juego, validar el preguntar del otro. Enseñar es un acto filosófico, es posible la enseñanza porque es parte de la filosofía transmitir esa actitud y en cada momento en que los alumnos mostraban nuevos puntos de interés, enriquecían mi práctica.

Después-ahora-el análisis

Lo importante de la experiencia es poder reconfigurarla a partir de la práctica, darle un valor, unir teoría, práctica y experiencia, que eso sea lo que me permita encontrar el hacia donde y el cómo de la

enseñanza filosófica. Hacer referencia a lo sucedido pero contando con las herramientas que favorecieron a que aquello suceda.

En este recorrido también pretendo no dejar de ver que la educación es una forma de acción social y política, esto tiene que estar presente en todo momento, al igual que la pregunta hecha al principio ¿para qué enseñar filosofía? ¿Qué es lo que la hace potente dentro de esta forma de transformación que es la educación? Si sostengo la pregunta como eje de la práctica, sospecho que puede ser más interesante para descubrir cómo y qué enseñar en cada caso.

Es algo lógico que mi residencia es parte de mi experiencia, y por lo tanto totalmente subjetiva, pero intenté que a partir de este análisis se conforme en algo más general e intersubjetivo. Ya que a partir de la práctica pude entender que el saber docente se va conformando con cada grupo de personas, cada experiencia y situación laboral en que nos encontramos, esto es lo rico y movilizante, que una vez comprendido nos hace dar cuenta de esta transformación constante. Estos saberes son compartidos y co-construidos, no podemos “hacernos” docentes sino es en interacción con otros profesionales, con los alumnos, los directivos de las instituciones, y es en estas redes de trabajo, donde adquiere sentido y consistencia la reflexión. El pensar se vuelve potente cuando es situado, contextualizado, compartido y resignificado constantemente.

Bibliografía

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del zorzal.
- Cerletti, A. y Kohan, W. (1996). “¿Para qué sirve la filosofía en la escuela?”, *Revista de Filosofía y Teoría Política*, n.º 31-32, pp. 50-56.
- Morales, L. (2008). “Los diseños curriculares de formación de docentes: su tematización como práctica”, en: Menghini, R. y Negrín, M. (Comps.) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca, Ediuns, pp. 57-65.

Algo que sepamos todos: legitimación del saber filosófico en la escuela

Adrián Marcelo López Hernaiz

Universidad Nacional de La Plata.

amlopezhernaiz@gmail.com

Introducción

La filosofía es una disciplina que suele aparecer en los planes de estudio del sistema educativo de nivel secundario. Sin embargo, las horas que se le asignan en relación a otros campos del saber son acotadas: salvo algunas excepciones, no se implementa en la escuela primaria; y generalmente tiene lugar en los últimos años de la escuela secundaria, con la mínima cantidad de módulos: 2 (dos).

¿A qué se debe esa realidad? Por lo pronto, las respuestas pueden ir en más de una dirección.

En principio, es preciso afirmar que no es lo mismo hablar de *Filosofía* que de *saber filosófico*: respecto a lo primero, tenemos que Filosofía —como materia independiente— tiene menos horas que otras disciplinas humanísticas —o vinculadas a las ciencias sociales— que atraviesan otro recorrido en la currícula escolar. Según la Ley de Educación Provincial n.º 13688 (Buenos Aires)², hay más horas de Literatura, Historia o Sociología, que de Filosofía como área autónomamente considerada.

Ahora bien, ¿eso significa que el saber filosófico no está legitimado? Desde este punto de vista, la última reforma propone un conjunto de materias que podrían incorporar ese saber propiamente filosófico: Construcción de Ciudadanía; Política y Ciudadanía; Comunicación, Cultura y Sociedad; Arte; entre otras, representan campos de estudio (desde dimensiones éticas, políticas, antropológicas, estéticas, etc) que son de la filosofía. Asimismo, en otras materias vinculadas a las ciencias exactas o naturales (como Matemática, Física, Química, etc.) también hay circulación del saber filosófico.

Por un lado, y en tanto saber prescriptivo, Filosofía tiene un acotado espacio en el marco de los planes de estudio; pero como saber filosófico, podría llegar a considerarse que sus alcances logran más espacio.

En función de estos planteos iniciales, surgen algunas preguntas:

¿Por qué no aparece en la escuela primaria? ¿Por qué tan pocas horas en la escuela secundaria? ¿Fortalecer el campo de estudio de la Filosofía permitiría mejorar las condiciones de aprendizaje y el vínculo de las personas con el mundo que están viviendo?

Un poco (o mucho) de historia reciente

En 2007, el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires sanciona la Ley de Educación Provincial n.º 13688, la cual se encuentra vigente hasta nuestros días.

² Ley de Educación Provincial n.º 13688, Expediente n.º 5802- 2.648.638/07
<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm>.

Dicha Ley emerge y se desarrolla en el contexto de una política de Estado contemporánea a los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2011, primer mandato; y 2011-2015, segundo mandato); siendo la provincia de Buenos Aires gobernada en esos períodos por el oficialismo. En consecuencia, las bases ideológicas del proyecto educativo tendrán la misión de defender el derecho de la educación pública, gratuita y obligatoria; a la vez de fortalecer las políticas de Estado y el desafío de la inclusión entre otros asuntos a considerar:

(...) Ante las diversas demandas que circulan socialmente, (el Estado) es quien articula los elementos referidos al bien común que ellas contengan, de manera que sea posible construir una política pública integral, en la cual se asume como su principal promotor. (Ley n.º 13688, Marco General, p. 12, Archivo pdf).

Respecto de las escuelas secundarias, la Ley estipula una duración de seis años, los cuales están organizados de la siguiente manera: tres años para el ciclo básico y otros tres para el ciclo superior. En este último, se estipulan siete orientaciones diferentes:

- a) Arte,
- b) Comunicación,
- c) Ciencias Naturales,
- d) Ciencias Sociales,
- e) Economía y Administración,
- f) Educación Física,
- g) Lenguas extranjeras.

Recordemos que “cada orientación posee saberes específicos relativos a su campo de conocimiento, definidos mediante la inclusión de un conjunto de espacios curriculares diferenciados en el Campo de Formación Específica” (Ley n.º 13688, Marco General, Ciclo Superior, p. 5, Archivo pdf).

En todas las orientaciones aparece un saber específicamente filosófico con el nombre de la materia *Filosofía*; a excepción de la orientación de Ciencias Naturales, en que la asignatura amplía su denominación y especifica sus contenidos: se habla aquí de *Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología*.

El espacio propiamente destinado a Filosofía/Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología aparece —en todos los casos— en el último año de la escuela secundaria, teniendo tan sólo dos módulos para su implementación.

Dado que el saber filosófico no se circunscribe tan sólo a una materia, resta analizar y evaluar de qué manera circula este saber en otros espacios curriculares de la escuela secundaria.

“Filosofía” y “Filosofar”, una distinción política e ideológica

¿Qué significa hacer filosofía: pensar, decir, actuar?

La filosofía es una disciplina controversial en tanto se pone en tela de juicio algunos asuntos en torno a ella; por ejemplo, su utilidad.

Es evidente que la modernidad marca la preponderancia de la acción productiva por sobre el pensar o saber especulativo. En este sentido, una disciplina como la filosofía quedaría rezagada ante otras que se adaptan mejor a las exigencias del mercado.

Lo *útil* de la filosofía es muy difícil de poder establecer; mucho más aquello que se enseña en torno a ella y cómo debe llevarse a cabo tal enseñanza.

El paradigma pedagógico que se establece desde la Ley de Educación Provincial vigente intenta dar respuestas a este tipo de cuestionamientos, indicando un conjunto de propuestas metodológicas que se indican para poder comprender más integralmente aquello que la filosofía se encarga de indagar.

Lejos de proponer un enfoque según el cual aprender filosofía sea sinónimo de dar cuenta de un conjunto de pensadores cuyos aportes se suceden cronológicamente en la historia, el diseño curricular actual invita a la acción del pensamiento reflexivo, a su generación y no repetición, a la posibilidad de promover saberes autónomos que le otorguen especial protagonismo al alumno.

(...) La filosofía como “saber” refiere a un determinado tipo de conocimiento históricamente acumulado, organizado, institucionalizado, desde la Antigüedad hasta nuestros días, en tanto la filosofía como “pensar” refiere al ejercicio vivo de la inteligencia, a la tarea creadora del filósofo. (Freixas y González Briz, 2015: 124).

No hay un único sentido acerca de lo que es *enseñar* filosofía; lo cual da lugar a que sí puedan establecerse determinadas vías que permitan abordar la disciplina desde diversas perspectivas.

A su vez, *aprender* filosofía no es solamente reconocer conceptos ni saber situarse en la propia historia de la disciplina ni tampoco es identificar métodos o planteos de determinados pensadores. Más bien es articular y vincular la filosofía con el filosofar: la historia con la problematización; el acto y el efecto de mantener vivas las preguntas según los contextos en que ellas surgen.

Tradicionalmente, la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria básica fue propuesta como un saber acabado, cerrado en sí mismo, sin posibilidades de abordarlo desde la vida cotidiana, reduciendo la filosofía a su mera conceptualización; y con ello, dejando de lado su otro aspecto importante: la problematización, conjuntamente con la posibilidad de indagarla, de presentarse como un saber *molesto*, capaz de interpelar y generar instancias de transformación.

La Ley vigente, al menos desde su teorización, pretende cambiar el escenario históricamente propuesto y dirigirlo hacia la problematización. De enseñar Filosofía se pasa a enseñar a filosofar, dando a entender —probablemente— que no se puede enseñar filosofía sin filosofar.

Esta definición de la disciplina (...) no pretende —ni puede— excluir o prescindir de la historia de la filosofía (...). En este sentido, se entiende que la filosofía está en su historia pero se completa en este presente en tanto ejercicio del pensamiento —el filosofar— a partir de problemas que interpelan los sentidos mediante un tipo particular de pregunta. (Ley n.º 13688., Filosofía y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria, p. 9. Archivo pdf).

Se intenta promover en los alumnos una inclinación por la reflexión para poder tener vivencias filosóficas; y por tal motivo, los procesos de enseñanza-aprendizaje están orientados hacia asuntos que sean del interés propio de los destinatarios e involucrados: ideas como la verdad, la belleza, la felicidad, el poder y la justicia en su relación con la memoria, etc.

Una modalidad histórica de enseñanza, considerada por sí sola, corre el riesgo de llevar el saber filosófico a la acumulación de datos hechos de una manera lineal hasta estancarse en el sustantivo, sin indagar ni cuestionar, sin estimular el acto del filosofar en sí. Si se tiene en cuenta nada más que la modalidad histórica, el saber se acota a algo dado, cerrado, más cercano a un proceder puramente intelectual que vivencial. Sería como creer que el aprendizaje comienza en una página y terminara en otra.

Para que ello no ocurra, entonces, es necesario que la metodología cambie y se ofrezca como complemento importante la adopción de una modalidad problemática, en la cual “lo relevante es hacer

notar que las preguntas filosóficas son más importantes que las respuestas” (Obiols y Cerletti, “Modalidades y Contenidos en la enseñanza filosófica”, en *Pensar en red*, <http://cablemodem.fibertel.com.ar/sdisegni>).

El hecho de que se haga hincapié en las preguntas más que en las respuestas es favorecer el territorio de la duda, la circulación de los saberes para su recurrente indagación; propiciando la chance de que se pueda seguir pensando sobre lo que ya está pensado y así adoptar diversas posturas, sujetas a continuas revisiones; porque el filosofar consiste en un ejercicio en permanente devenir y no en una actividad meramente lineal que tenga solamente únicos puertos de salida y de llegada.

Para llevar a cabo la propuesta problematizadora, es preciso entender la filosofía como una actividad fuertemente ligada a la pedagogía:

En efecto, ya desde Sócrates una larga tradición enfatiza en la estrecha ligazón entre la filosofía y la enseñanza. La filosofía ha sido vista, por muchos filósofos, como una forma eminentemente pedagógica... (...)...Los planteos que tienden a señalar una estrecha relación entre filosofía y enseñanza suelen considerar a la enseñanza filosófica como una actividad formativa, educativa, y a la labor de enseñanza como una instancia del filosofar (Obiols, 2012: 60-61).

Se afirma que filosofía y filosofar no son lo mismo porque ambas representan dos modos distintos de circulación de saberes: entre la acumulación y contextualización del saber y la acción transformadora existen distancias en que los procesos de enseñanza y aprendizaje se manifiestan de distinta manera.

La filosofía como método basado en problematizaciones

Previamente, habíamos dicho que la Ley de Educación Provincial 13688, exceptuando la orientación de Ciencias Naturales, especifica para la materia *Filosofía* en las demás orientaciones (Arte; Comunicación; Ciencias Sociales; Economía y Administración; Educación Física; Lenguas Extranjeras), un plan de estudios organizado en problemas filosóficos: “(...) se presentan los contenidos agrupados en seis módulos, encabezados por la enunciación de un problema. Por esta razón cada uno de ellos se define con una o más preguntas para subrayar el carácter problematizador de la filosofía” (Ley n.º 13688, Filosofía y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria, p. 15, archivo pdf). En consecuencia, el diseño curricular sugiere una organización basada en los siguientes contenidos:

- Introducción a los problemas filosóficos.
- Gnoseología.
- Arte.
- Ética.
- Política.
- Historia

Cada uno de ellos, se propone según preguntas que ponen de manifiesto la acción y el efecto del filosofar; y que parece dejar de lado otros paradigmas anteriores a partir de los cuales se concebía a la filosofía a partir de su concepción histórica, estudiándose más desde un punto de vista descriptivo que problematizador.

Respecto de la orientación de Ciencias Naturales, la disciplina filosófica recibe el nombre de *Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología*. En cuanto a sus contenidos, la materia se organiza tomando como referencia los siguientes ejes transversales:

- Filosofía de la Ciencia.

- Historia de la Ciencia.
- Desarrollo de las Técnicas y las Tecnologías.

(...) La enseñanza de la ciencia debe atender a los productos de la práctica científica, es decir, a sus teorías y descubrimientos, pero fundamentalmente a los procesos de construcción de tales productos. A su vez, los procedimientos, métodos, presuposiciones, estrategias, y dificultades, que son típicas de la tarea científica, y la actitud con la que los científicos enfrentan esta tarea, también deben ser entendidos como notas distintivas de tales prácticas (Ley n.º 13688, Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria, p. 195).

En su articulación, esta materia aparece relacionada a las áreas de Matemática, Física, Química y Biología, cuyas cargas horarias ocupan la mayor parte de la orientación en Ciencias Naturales.

A partir de estudios de caso (Teoría Heliocéntrica, Teoría de la Evolución, Leyes de la Genética, entre otros), el diseño propone “tratar integralmente aspectos de la filosofía e historia de las ciencias vinculados a los desarrollos tecnológicos de una sociedad en un momento determinado” (Ley n.º 13688: 196).

Lógicamente, no es casual que esta materia tenga lugar en el contexto de políticas de Estado que incentivan la investigación el fortalecimiento de la ciencia, invirtiendo en proyectos y repatriando profesionales. Al respecto, se espera que

Esta reflexión prepare a los ciudadanos para la toma de posición sobre el tipo de desarrollos que cree oportuno fomentar en su propia comunidad, la comprensión de las demandas de la sociedad que pueden abordarse desde alguna o varias de las disciplinas en interacción, la valoración de las diferentes demandas en función de valores que esa comunidad desea sostener, y la toma de decisión sobre el tipo de entorno que es deseable para esa comunidad (Ley n.º 13688: 196).

Conclusiones: la necesidad de poner el saber filosófico al alcance de todos

Es importante comprender que la disciplina filosófica no debe ser considerada en términos de una materia aislada, sin vinculación con el resto de las otras.

Siguiendo ese razonamiento, sería posible advertir que —según el diseño curricular de la Ley de Educación Provincial n.º 13688 (Buenos Aires)— el saber filosófico circula en el marco de otras materias de la Escuela Secundaria:

- El problema gnoseológico podría estar presente en una materia como Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales (sexto año).
- El problema estético, en el espacio curricular de Arte (quinto año).
- El problema ético, siendo transversal a los años de Construcción de Ciudadanía (ciclo básico: primero a tercer año).
- El problema político, circulando como parte de Política y Ciudadanía (quinto año).
- El problema histórico, en la dimensión de contenidos de la materia Historia (primero a sexto año) o Sociología (quinto año).

Cabría agregar, también, que la antropología aparece relacionada con Comunicación, Cultura y Sociedad (quinto año); y que nociones de metafísica podrían ser retomadas por la currícula de Psicología (cuarto año).

Como ya habíamos anticipado en la orientación de Ciencias Naturales, algunos estudios de caso considerados hitos de la ciencia son complementarios a materias como Matemática, Física, Química o Biología.

Ahora bien: si estamos de acuerdo en afirmar que el saber filosófico circula en diversas materias de la escuela secundaria, ¿qué sentido tendría volver a trabajar esas dimensiones en el último año de ella, para la específica materia de Filosofía, siendo que algunos de sus campos de estudio aparecen relegados?

Pensemos en el caso de Filosofía de la Educación y la relevancia que podría tener para estudiantes con una trayectoria escolar de más de diez años y ante la posibilidad de acceder a estudios terciarios o universitarios en un país que ofrece la oportunidad de concurrir a universidades públicas y gratuitas.

No dejemos de lado la Filosofía Argentina y Latinoamericana como saber autóctono y no reflejo de un acontecer extranjero.

Y si la intención es tener una perspectiva más global del mundo, podríamos acompañar ese saber filosófico que nos llega de Europa con otro proveniente de Oriente: conocer aunque sea mínimas nociones de filosofía oriental ayudaría a comprender más cabalmente la diversidad cultural.

Este trabajo tan sólo presenta un conjunto de ideas que pueden llevarse a la acción; al menos, ser difundidas para problematizar desde la práctica y entender que como profesores de Filosofía también nos incumbe la tarea de proponer miradas abarcadoras que enfatizen el compromiso con la disciplina, nuestros estudiantes, la sociedad en general y nosotros en particular, entendiendo que el saber filosófico es mucho más amplio que la denominación de una materia, y que no necesariamente se inicia al finalizar la adolescencia, sino que puede tener sus inicios en la infancia, ya que lo que caracteriza al infante —según Agamben— es “que él es su propia potencia, él vive su propia posibilidad” (Freixas Gonzalez Bris, 2015: 32).

La filosofía emancipa en tanto se promueve la acción transformadora; y eso es un hábito que se inicia desde niños, cuando las curiosidades y preguntas son el motor de los primeros filósofos pequeños; que algún día crecerán y se encontrarán con otras tantas realidades que los interpelarán.

Bibliografía

- Freixas, J. y Gonzalez Bris, I. (2015). *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*, Buenos Aires, Noveduc.
- Obiols, G. (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Obiols, G y Cerletti, A. (s/f). “Modalidades y contenidos en la enseñanza filosófica”, *Pensar en red*. Disponible en: www.cablemodem.fibertel.com.ar/sdisegni.
- Ley de Educación Provincial n.º 13688, Expediente n.º 5802-2.648.638/07 <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm> www.abc.gov.ar (selección de links).

El cine en la clase de filosofía

Macarena Morales

Instituto de Formación Docente Villa Regina -Río Negro

maquimorales@hotmail.com

Enseñar filosofía en el contexto actual

Educar es poner a las nuevas generaciones en relación con determinados contenidos relevantes de nuestra época y con una herencia cultural. Es hacer entrar al sujeto en el mundo de la cultura, en un universo simbólico que lo preexiste y que le brinda pertenencia e identidad. Y una parte de ese universo simbólico que queremos transmitir es la filosofía.

Ahora bien, no es nada sencillo determinar qué es enseñar filosofía. En principio, porque ni siquiera es unívoca la respuesta a la pregunta acerca de qué es la filosofía, sino que hay múltiples posicionamientos y teorías al respecto. En segundo lugar, porque hay aún más dificultad en delimitar qué es “enseñar” filosofía: ¿conocer su historia? ¿adquirir habilidades argumentativas? ¿mirar la realidad de determinada manera? ¿comportarse de cierta forma ante el mundo?, etc.

Estas problemáticas nos llevan a diferentes formas de pensarnos a nosotros mismos como docentes de filosofía ¿somos meros transmisores, reproductores de los contenidos que elaboraron los “filósofos”, o estamos filosofando con nuestros alumnos al enseñar, permitiéndoles hacer propios los problemas filosóficos, analizarlos, debatirlos e intentar responderlos?

A estos dilemas planteados hay que sumarles el impacto que las nuevas tecnologías han tenido sobre el contexto escolar y el reconocimiento de la necesidad de incluirlas en la tarea educativa que nos ocupa. El mundo de hoy es muy diferente al de hace unas décadas. Vivimos en una sociedad atravesada fuertemente por lo digital. En efecto, los medios digitales y electrónicos han transformado nuestra vida cotidiana, han modificado los modos de conocer el entorno. Y ante nuevas formas de conocer, necesariamente deberán ser nuevas las formas de educar, de enseñar y de aprender. Y este impacto ha cambiado también las maneras de interactuar con las “viejas tecnologías”, dentro de las cuales se encuentra el cine.

Dussel y Quevedo (2010) señalan que los sujetos contemporáneos somos sujetos “mediatizados”, es decir, moldeados por lo que los medios de comunicación producen. Nuestros alumnos son:

Jóvenes que se socializan en estas nuevas prácticas culturales provenientes de las poderosas industrias del entretenimiento, llegan a la escuela con experiencias que les han moldeado la percepción, que han modificado su vínculo con la temporalidad, que los han obligado a ejercitar un sistema de atención flotante o “hiper-atención”, y que los han hecho experimentar el vértigo, la velocidad y el desciframiento de enigmas. Estos jóvenes son los que se sientan en un aula y juzgan las reglas de procedimiento escolar desde dispositivos y percepciones estructuradas por aquellas prácticas (Dussel y Quevedo, 2010: 65).

Es un desafío que tenemos, como docentes, poder generar en nuestras aulas las condiciones adecuadas para poder enseñar y aprender los contenidos que queremos transmitir. Jóvenes y adultos formamos hoy parte de un mundo que ha devenido audiovisual, que comunica, informa, conmueve, divierte, enseña y aprende a través de imágenes. Introducir estas nuevas narrativas en la escuela podría ser una herramienta eficaz para trabajar nuevas formas de enseñar y de aprender. En definitiva, también de esto se trata la filosofía, de pensar lo imprevisto, lo impensado, lo desestructurado, lo que irrumpe, nos sorprende y desafía a imaginar nuevas posibilidades de existencia.

Teniendo en cuenta, además, que nos encontramos hoy ante una crisis del sistema educativo en general, y de la enseñanza de la filosofía en particular, debemos reflexionar acerca de qué significado posee enseñar filosofía hoy: qué propósitos perseguir, qué contenidos seleccionar, qué lugar dar a la disciplina en los planes de estudio, qué estrategias y recursos emplear, etc. Se trata de una tarea ineludible para quienes nos dedicamos a la enseñanza de esta disciplina, que trasciende los límites de este trabajo.

Nos limitamos aquí a pensar el cine como una posible estrategia de abordaje de los contenidos a enseñar en las aulas de filosofía.

Las tensiones en el aula de filosofía

Schujman, G. (2007) y Obiols, G. (2008) hablan de dos grandes modelos de enseñanza de la filosofía, que representan algunas de las tensiones más importantes con que nos enfrentamos en las aulas: la filosofía como actitud crítica y la filosofía como disciplina.

La filosofía como actitud crítica: para esta mirada, se debe estar al servicio de los alumnos, en relación con sus intereses, vivencias y necesidades. El objetivo de la enseñanza es iniciar en las problemáticas propias de la filosofía, y no formar futuros filósofos. Se trata de enseñar a filosofar, a mirar crítica y reflexivamente la realidad y las cuestiones que preocupan a nuestros alumnos. Los programas de filosofía estructurados bajo esta óptica giran en torno a problemas, a temáticas particulares que se van abordando a lo largo del ciclo lectivo. La filosofía es, para estos profesores, una actividad presente en la cotidianeidad. Se parte de una concepción en la cual cualquier persona es “filósofo” en la medida en que, a lo largo de su vida, se habrá planteado seguramente preguntas de índole filosófica.

Kant sostiene que:

Solamente puede aprenderse a filosofar, o sea, a ejercitar el talento de la razón en la observancia de sus principios universales en ciertos intentos existentes, pero reservándose siempre el derecho de la razón a investigar esos principios en sus propias fuentes y confirmarlos o rechazarlos (Kant, 1973: 401).

Quienes defienden esta postura, desprenden de estas palabras que no puede aprenderse filosofía, ya que no se trata de un cuerpo de conocimientos establecido y uniforme, sino de múltiples doctrinas y teorías contrapuestas. Solo puede aprenderse a filosofar, a desarrollar autónomamente el ejercicio crítico y reflexivo de la razón.

La filosofía como disciplina: cuestiona a la mirada anterior el desprecio por las exigencias disciplinares de la filosofía, por transformarla en una asignatura superficial, en una conversación informal y banal, ya que no cualquiera es “filósofo”, sino que la filosofía es una disciplina rigurosa y compleja, a la cual solo algunas personas acceden a través de esfuerzo y dedicación. La enseñanza de la

filosofía consiste aquí en un corpus de conocimiento ya definido a ser transmitido a los alumnos. En general, este posicionamiento genera programas de filosofía centrados en su historia: la filosofía sería aquello que los filósofos hicieron en cada época histórica, desde el mundo griego hasta la actualidad, relacionada muchas veces con problemáticas abstractas, categorías y vocabularios difíciles de comprender e ideas alejadas de las preocupaciones cotidianas.

Hegel señala que “El modo de proceder para familiarizarse con una filosofía plena de contenido no es otro que el aprendizaje. La filosofía debe ser enseñada y aprendida, en la misma medida en que lo es cualquier otra ciencia.” (Hegel, 1991: 140). Estas palabras aluden, para los defensores de este modo de enseñanza, a la importancia que posee el conocimiento de los contenidos. Para Hegel, aprender filosofía es también ya filosofar realmente. Compara el aprender a filosofar sin transmitir contenidos con el pretender viajar sin conocer las ciudades, ríos, países, hombres, etc. A viajar se aprende viajando, pero esto implica conocer los paisajes y lugares por los que pasamos.

Estas dos grandes tendencias, explicadas muy esquemáticamente a fin de compararlas y contraponerlas, entran en tensiones y diálogos complejos en nuestras aulas. Dificilmente un profesor pueda ser definido solo desde una sola de estas miradas y sostenga sistemáticamente prácticas específica y exclusivamente propias de la misma.

Sostenemos que no se trata de optar por una de las dos, desconociendo y negando a la otra. De hecho:

Ni Kant imaginó nunca el “aprender a filosofar” como la capacitación de un operador de PC que aprende unas reglas para obtener ciertos resultados (...) ni Hegel convalidaría el “aprender filosofía” de aquellos memoriosos, meros repetidores de textos ilustres (...) El “aprendizaje filosófico” no puede dejar de ser integral, no puede dejar de incluir los textos, los conceptos, las teorías filosóficas y la filosofía, no menos que los procedimientos y las actitudes que se hallan en aquellos y en ésta. Solo así, el aprendizaje filosófico podrá ser auténticamente formativo (Obiols, 2008: 68).

Ambas miradas serían como dos caras de una moneda, aprendizajes igualmente necesarios e inseparables en el aula. Un aprendizaje filosófico integral abarca textos, conceptos, teorías filosóficas, y también procedimientos, actitudes críticas y habilidades para interrogar las teorías. Dice Cerletti, A. (2008) que en toda filosofía hay algo de repetición y algo de creación, algo de continuidad con lo anterior, y algo de novedad, un diálogo entre elementos objetivos y subjetivos. Y de eso se trata precisamente pensar: imprimir mi propia originalidad en los saberes establecidos y legitimados en el campo del saber. Por lo tanto, en lugar de optar por uno u otro posicionamiento, se trata de poder entablar un diálogo complejo entre ambos y de intentar recrear, en cada contexto áulico, las problemáticas que preocuparon a los filósofos. Poner en tensión la objetividad y la subjetividad, lo establecido en la filosofía y las reelaboraciones individuales de cada sujeto.

Y el cine permite entablar este diálogo, abordar problemáticas y situaciones concretas, que pueden ser puentes para realizar análisis y reflexiones desde miradas y perspectivas filosóficas.

El cine como estrategia didáctica

No es tampoco sencillo determinar los vínculos entre la filosofía y el cine. Para algunos, el cine puede servir para ilustrar o ejemplificar ideas filosóficas. Para otros, en cambio, es un ámbito real de producción filosófica, y no meramente un medio o instrumento. Hay una diferencia entre enseñar filosofía

“a través” del cine, lo que hace alusión a una mutua interrelación e implicancia; y enseñar filosofía “mediante” el cine, que lo utiliza como simple medio o instrumento. Queremos enseñar filosofía “a través” del cine, que es en sí mismo un acontecimiento filosófico, que permite repensar, posicionarnos e interactuar críticamente ante las problemáticas trabajadas en el aula.

Uicich, F. (2011) propone centrarse en el cine como caso particular del uso de la tecnología en el aula, propone “hacer filosofía” desde las películas, y que no sean solo una ilustración a posteriori de determinada teoría, o un disparador de ideas que se desarrollarán con posterioridad. Este autor cree que es posible producir filosofía, que el estudiante reflexione filosóficamente, a partir de la experiencia que le brinda un film. Además, fomentar una mirada crítica del cine en el aula permitirá a los estudiantes reflexionar sobre diversas problemáticas en contextos diferentes y adquirir herramientas de análisis aplicables a otras películas.

Debemos considerar que el cine, en tanto discurso social, está teñido de una dimensión ideológica. Narrar determinada historia y de determinada manera es una decisión que se toma en función de ciertos intereses: personales, ideológicos, políticos, éticos, además de artísticos. El arte y la tecnología son transmisoras de ideología. Y es tarea de la filosofía el poder desnaturalizar y reflexionar críticamente sobre estas dimensiones. “El tomar conciencia del modo en que la tecnología produce y transmite ideología, es una misión de la filosofía que podríamos calificar de central, sobre todo en la época actual.” (Uicich, 2011: 2).

En mi experiencia, la utilización de determinadas películas en el aula de filosofía, o la selección de cortometrajes o escenas breves para analizar, constituye un aporte fundamental a la hora de intentar entablar un diálogo fructífero entre las tensiones enumeradas en el apartado anterior. Por un lado, un film ejemplificará una manera determinada de abordar una problemática filosófica, podrá recrear el modo de vida y el contexto sociocultural de épocas y sociedades remotas, cercanas o ficticias, podrá exponer de modo claro los postulados generales de algunas teorías y perspectivas. Pero también permitirá posicionarse críticamente ante la problemática planteada, ponerla en diálogo con otras, asumirla subjetivamente y hacerla propia.

Pensamos en la relación entre el cine y la filosofía como una relación de equivalencia y transversalidad, donde cada discurso presenta su especificidad, y piensan desde diferentes ángulos problemáticas comunes. No subordinamos el cine a la filosofía, ni viceversa. Solo señalamos cómo el discurso cinematográfico (podrían ser también el literario o el artístico) aborda desde su lugar las problemáticas que nos ocupan en la disciplina que queremos enseñar.

A modo de ejemplo

Tomaré como ejemplo un film muy utilizado en las aulas de filosofía: Matrix I, de 1999. Se trata de una película de ciencia ficción que generó mucha atención, sobre todo debido a sus fuertes efectos especiales. En consonancia con muchas obras del género, el argumento nos presenta un escenario postapocalíptico, en donde las máquinas han dominado a la humanidad. El personaje principal del film, Neo, descubre que la realidad cotidiana en que vivimos es un engaño, y se une a la lucha de la resistencia por liberar al mundo del dominio de las máquinas.

La película es una alegoría de la caverna de nuestro tiempo. Nos permite acudir a las preguntas filosóficas presentes en cada época histórica, y también abordar múltiples problemáticas: ¿qué es la realidad? ¿qué es el bien? ¿puedo conocer? ¿cómo? ¿soy libre? ¿existe el destino? ¿hay una divinidad? ¿vale la pena luchar por modificar las condiciones de vida existentes? ¿qué es el hombre? ¿qué es verdadero y qué es falso? ¿existe la verdad? ¿se determina la verdad desde el poder? ¿qué es la justicia?

Se trata de interrogantes profundamente filosóficos, que estructuran la trama de la película y que permiten ser abordados desde múltiples ángulos e interpretaciones. Quedan planteadas en el film problemáticas metafísicas, gnoseológicas, éticas, antropológicas; preguntas que procuraron responder Sócrates, Platón, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Nietzsche, Foucault, por mencionar solo algunos autores significativos.

Los personajes viven continuamente situaciones que los enfrentan con preguntas filosóficas. El asombro, la duda y las situaciones límites, orígenes del filosofar, son una constante y nos permiten reflexionar desde diferentes perspectivas, ponernos en el lugar de los personajes, preguntarnos qué haríamos en esa situación.

Metáforas recurrentes en la historia de la filosofía aparecen también en el film: la luz y la oscuridad, el sueño y la vigilia, además de los nombres significativos de personajes y lugares, tomados de la tradición mitológica griega y judeocristiana. (González Ríos, 2008). Por ejemplo, la palabra Matrix procede del latín y se traduce como matriz. El protagonista se llama Neo, que en griego significa nuevo: es el elegido, el nacido con la misión de salvar a la humanidad. Su maestro se llama Morfeo, aludiendo al dios griego relacionado con el sueño (en el film es el encargado de despertar a los hombres del mundo engañoso en que viven). La compañera del héroe es Trinity, lo que remite a la trinidad. Por último, la ciudad santa, donde residen personas que han logrado librarse de la Matrix, se llama Sion, como la ciudad bíblica.

En conclusión

Podemos pensar desde este recurso en las grandes preguntas filosóficas, analizar cómo las enfrentaron los personajes, cómo fueron respondidas a lo largo de la historia de la disciplina, por qué constituyen problemáticas significativas en ciertos contextos; pero también trabajar un discurso actual, atractivo para los alumnos, cercano a sus intereses. Variedad de preguntas y temáticas filosóficas podrían abordarse: ¿Qué motores nos mueven hoy a pensar en clave filosófica? ¿Qué acontecimientos imprevistos o impensados se nos presentan? ¿Por qué existen cosas y no más bien nada? ¿Qué y cómo es el mundo en que vivimos? ¿Qué es la vida y cómo podemos vivirla? ¿Qué y cómo puedo conocer? ¿Qué es lo real? ¿Somos libres? ¿En qué consiste ser libre? En definitiva, aprender filosofía y aprender a filosofar, poner en diálogo los contenidos tradicionales con el contexto actual, aplicar las herramientas de análisis filosófico a la realidad que nos preocupa y nos toca vivir hoy.

Bibliografía

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Buenos Aires, Santillana.
- González Ríos, J. (2008). *Destino, azar y necesidad: cine y filosofía*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Hegel, G. (1991). *Escritos pedagógicos*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1973). *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires, Losada.
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Schujman, G. (Coord.) (2007). *Filosofía. Temas fundamentales y aportes para su enseñanza*, Buenos Aires, Biblos.

Uicich, F. (2011). *Filosofía y ciencia ficción: enseñando a través del cine*, Buenos Aires, ponencia presentada en las I Jornadas de Estudiantes del Departamento de Filosofía, UBA, 19 a 21 de octubre.

Redes de filosofías: entre infancias y escuelas

Andrea Quiroga
Universidad Nacional del Sur
andrea.quiroga@uns.edu.ar

*Los hombres cuando sueñan
trabajan y colaboran con
los acontecimientos del universo.*
Heráclito

A partir del 2008 *La Red Institucional de Filosofía con niños, niñas y adolescentes* se ha conformado como resultado de la articulación del trabajo conjunto y mancomunado de más de 29 instituciones educativas de la ciudad y zona de influencia del nivel inicial, primario y secundario. En este entramado de experiencias compartidas se aúnan voluntades, deseos, libertades, pensares, sentires, para socializar/se, formar/se, informar/se, experimentar/se, preguntar/se sobre cuestiones tales como: el cruce entre la experiencia del pensar; las infancias y las instituciones educativas involucradas; las tensiones entre hospitalidad y extranjería; entre enseñar y aprender; entre posibilidades e imposibilidades; entre aperturas y clausuras.

¿Cómo es posible que la escuela aloje un pensamiento filosófico? ¿Cómo se implementan los proyectos de filosofía en el aula? ¿Qué rol cabe al docente? ¿De qué manera sostenemos este tipo de propuestas en las instituciones educativas? ¿Qué políticas educativas conllevan a trabajar en la red de filosofía? Son algunas de las cuestiones que surgen de la labor cotidiana sostenida en un continuo acompañamiento con las docentes involucradas en este proyecto.

Un poco de historia: filosofías e infancias

A fin de dar un marco institucional haremos un poco de historia, entre las instituciones, las filosofías y las infancias. Es en año 2005 que dos compañeras egresadas de nuestra universidad implementan un proyecto institucional en le EP n.º 74, movidas por el deseo de filosofar con niños. A fines de ese año, junto a un grupo de docentes, alumnas y egresadas del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, conformamos y grupo para formarnos y trabajar en esa escuela. Aquí, desde nuestro rol en la extensión¹ universitaria, salimos de los claustros académicos, con un proyecto

¹ En el sentido que lo expresa Zea, se trata de: “(...) recuperar la iniciativa frente a este mundo, para que no haga de las instituciones de educación superior un instrumento, sino que sean éstas las que orienten la acción del individuo dentro del abigarrado mundo de la política, la técnica, la ciencia, en sus diversas expresiones, haciéndolo consciente del mismo (...)” (1972: 52).

avalado² a mediados del 2006 por el mismo Departamento y desde la materia Didáctica Especial de la Filosofía, con el nombre: Filosofía con niños, niñas y adolescentes, hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo.

Posteriormente participamos en un PGI-TIR y un Voluntariado Universitario dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. En el marco de la implementación de estos proyectos, en abril de 2008, conformamos la Red Institucional de Filosofía con Niñ@s y Adolescentes. La misma está integrada por otras instituciones educativas de nivel Inicial, Primario y Secundario de Bahía Blanca y la zona. En la actualidad, trabajan conjuntamente, 29 instituciones educativas de gestión pública y privada con los docentes, directivos e inspectores partícipes de la misma. En estos encuentros compartimos experiencias de indagaciones filosóficas, inquietudes, propuestas. También se encuentran los nodos, subgrupos constituidos por niveles, para organizar los intercambios de experiencias de cada nivel en particular. Su vitalidad reside en el contagio y el enriquecimiento de quienes están involucrados en sus propuestas.

Pues bien, como integrantes del proyecto asistimos a las instituciones pertenecientes a la red, a demanda, es decir dependiendo de las posibilidades para concurrir a dichas instituciones con otros docentes como pares, para coordinar sesiones de indagación y planificaciones de las mismas. También, periódicamente compartimos preocupaciones de dichas intervenciones para organizar y proyectar actividades de formación en la Red.

Entre los objetivos de nuestro trabajo está la formación y capacitación de equipos docentes, directivos e inspectores, de distintos niveles educativos. Como respuesta a la demanda de la Red, en el 2009, organizamos las Jornadas de Extensión Universitaria con carácter internacional denominadas: Escuelas, Filosofías e Infancias. En mayo del 2012, en un trabajo conjunto de nuestro Proyecto de Extensión Universitaria y la cátedra de Historia de la Filosofía Argentina y Latinoamericana del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. En el caso de estas nuevas jornadas el eje de la formación giró en torno a las relaciones que se generan en el cruce de las prácticas filosóficas y la problemática de las identidades culturales argentina y latinoamericanas.

Estas experiencias de formación, que nos han aunado con otros grupos e instituciones de la Argentina y otros países de Latinoamérica que buscan relacionar la filosofía y la infancia. En mayo de 2014, organizamos las jornadas de arte y filosofía junto a Chile. Al mismo tiempo, publicamos dos revistas de la Red de filosofía, una digital y otra en formato papel, donde exponemos las actividades que realizamos, tal como el pasado mes de octubre con las Olimpiadas de Filosofía, cuya temática fue la libertad y ataduras, y a la que asistieron más de 500 niños y adolescentes de la ciudad y zona, junto a sus docentes, a compartir sesiones de indagación filosófica con grupos de diferentes instituciones educativas.

Experiencia del pensar

En este apartado presentaremos una sesión de indagación realizada con docentes de la red, con el tema de los disparadores para indagar. Precisamente su disparador fue una teatralización de cómo planificar una sesión sobre el amor. Una docente que no ha realizado sesiones de filosofía y las otras dos docentes sí. Les consulta sobre los disparadores. Otra docente le comenta que ha decidido elegir un estetoscopio porque sus alumnos son chiquitos, que los sorprenderá sintiendo su corazón para luego hablar del amor

² Resolución Departamental n.º135/06 del Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.

y de lo que sentimos. La tercera docente ha elegido el cuento “La oficina de los besos perdidos” de De Vedia, con ilustraciones atractivas que narra una historia de amor entre un padre y su hija. Otra docente ha elegido fotos que muestran el amor por hacer cosas. Las docentes comentan que los disparadores serán efectivos si posibilitan el diálogo.

La discusión de la misma rondó en esta conversación:

Cristina: El disparador tiene que despertar, estimular algo que permita preguntar y preguntarse. Primero tiene que provocar a uno. A veces las planificaciones no sirven, porque dispara a otro lado. No tiene que ser algo soso...

Sandra: No siempre tiene que ser algo conocido, genera curiosidad...

Luján: También que sea atractivo para nosotros. Al principio era Lipman... y nos dimos cuenta que esas formulaciones no eran autóctonas. Empezamos a ampliar, con imágenes, fotos, mandalas, es algo flexible, no estático. Uno se tiene que fijar en los grupos. Cuando no funciona hay que cortar.

Cristina: Está en la habilidad... Lo hacemos con los de primero. Me mandan a los que se portan mejor... y son los que menos participan... (Risas) Lo que había preparado no me servía. Entonces tuve que buscar otra forma, un juego distinto.

Jorgelina: Si para uno no es motivador no puedo... No hay que dar las cosas como ya sabidas. Al docente lo tiene que hacer pensar sobre él mismo.

Marta: Acá cada uno puede opinar, chicos que no hablan en filosofía hablan. Terminamos una sesión nada que ver porque no les gustaba el cuento.

Coordinadora: ¿Qué diferencia encontramos entre la hora de filosofía y las demás en la escuela?

Docente: Que no va con nota.

Paola: Es una forma de vida.

Sandra: Se tendría que implementar a través de las demás materias, llevar el juego que también puedan opinar, que puedan equivocarse.

Alejandra: En mi escuela esto lo trasladan a todo.

Paola: Es una actitud. Cuando empecé filosofía pensé que era todo y abierto, cuando más me abría más cosas surgían. Hace dos años que trabajo, nada está tan bien ni tan mal, lo que cambia es esta actitud. Me permito opinar otras cosas... Tenía el uso y abuso de la palabra, y al hacerla abierta te da la actitud de hacerlo diferente... No tenemos que tener el control de todo. Que el otro opine algo que me descoloque, no tener miedo a eso...

Silvia: Había una tensión cuando empecé y ahora no, me relajo y lo disfruto.

Coordinadora: ¿Hay que planificar o no?

Cristina: un poco de todo que surja y planificar...

Ale: Surgió que se habló de un tema que nos había tocado...

Cristina: Este es un lugar cuidado, seguro. Tenés que conocer al grupo.

Sandra: A veces hay cosas que se nos escapan. Uno de mis nenes dice, ahí está mi hermanita (en el cementerio) no sabía y él contó lo que sentía.

Ale: El tema es poder habilitar la palabra. Que les pasa en una situación determinada.

Patricia: En mi caso tenemos que intervenir con el equipo.

Sandra: Hay que resguardar lo privado, lo íntimo.

Patricia: A veces hay que dejar contar, en otro momento no existe... De una problemática empezar a hablar de un tema filosófico, por ejemplo el alma.

Sandra: Me hiciste acordar, qué pasa con el alma, me preguntó mi hijo. Le dije que era energía y él que la energía nunca muere.

Patricia: Yo preguntaría es así, hacerlo en pregunta no como respuesta.

Sandra: Cambia el rol del maestro... No está en la misma actitud, cambia todo, eso tenemos que aprender...

Paola: Hay chicos que sacan el tema del robo y tengo la seguridad de que si se convierte en una clase de valores ese tema no sale... Se trabajó en una sesión de filosofía. Fueron debatiendo por qué no ganarse la plata de otra manera. Contaron lo duro que fue lo que vivieron. Qué buscamos, qué queremos... Siempre cambiamos algo...

Alejandra: Yo trabajé en la villa y ellos te cuentan distintas situaciones de su vida crueles...

Paola: Hubo un cambio de actitud en los chicos. Tienen la posibilidad de elegir.

Coordinadora: Podemos seguir hablando pero nos quedamos pensando...

Evaluación: ¿Se sintieron cómodas? ¿Te hiciste preguntas?

Docente: Me sentí cómoda. La habilitación de la palabra... que todos tenemos algo para decir. Me voy con preguntas.

Docente: Me sentí cómoda también. Habilitar la palabra, es una armonía diferente la que se vive.

Docente: Me sentí cómoda, a veces hacemos filosofía sin saber que hacemos filosofía.

Docente: Hay un clima de tranquilidad, una venía acelerada...³

Algunas de las preguntas pensadas con anterioridad para su planificación fueron:

- ⊕ ¿Qué implica disparar una sesión de filosofía?
- ⊕ ¿Las ideas se disparan?
- ⊕ ¿Todos podremos ser disparadores de pensamiento?
- ⊕ ¿Disparar es lo mismo que dirigir?
- ⊕ ¿Qué cosas nos dispara el mundo?
- ⊕ ¿Por qué es importante movilizar mediante el disparador?
- ⊕ ¿Se puede reflexionar /explicitar lo que nos moviliza?
- ⊕ Si el disparador no me moviliza a mí, ¿podrá movilizar a otros?
- ⊕ La sesión filosófica ¿se centra en el disparador?
- ⊕ ¿El disparador debe ser siempre cercano a la experiencia de los niños?
- ⊕ ¿Estás atento a los temas filosóficos que puedan surgir de las intervenciones de los chicos?

Infancias e instituciones

Entendemos a la infancia en la filosofía no como una etapa cronológica, ni a un concepto infantil que denote inmadurez o sinrazón. Hablamos de una infancia como intensidad en un tiempo de la experiencia, aiónico, cuando el tiempo según los griegos antiguos, se vive diferente, donde un minuto puede parecer una hora o dos horas 5 minutos. Infancia como actitud, de preguntarse y preguntar, de interpelarse e interpelar, de asombrarse y asombrar, de pensarse y pensar. Infancia como una fuerza vital, como un grito de los que precisamente no tienen voz. Esta concepción de infancia como un devenir atraviesa a los integrantes de la red: adultos, niños, adolescentes, porque la infancia del pensar no es una cuestión de edad.

En esta dimensión de la infancia se entrecruzan otros dos conceptos, en una tensión: la hospitalidad y la extranjería. Dos caras de una misma moneda, atraviesan nuestras prácticas áulicas, en el experimentar el pensar, en el invitar a pensar, en abrimos al juego a la novedad, a lo inesperado. En el mismo deseo por la filosofía se abre camino esta tensión. En su texto Olga Grau manifiesta su

³ La presente indagación tuvo lugar en el marco de una reunión de Red el 22 de abril de 2014 en Rondeau 29, de 16 a 17 hs. La coordinación estuvo a cargo de las docentes: Paula Turturro, Patricia Bárcena, Analía Condorí y Andrea Quiroga.

interés por buscar, crear condiciones para realizar algo que no se da naturalmente, sino que es una construcción por la cual tenemos que ponernos en movimiento.

(...) Podríamos ya señalar algunas claves para abordar el problema de enseñar el deseo por la filosofía: al parecer lo inducimos, lo producimos, hacemos deseable el deseo de pensar, enseñamos el deseo del deseo de pensar. Este enseñar el deseo pasa por la seducción de que seamos capaces, de que el cuerpo hable y dé señas en su entusiasmo por pensar. Enseñar el deseo por la filosofía es mostrar al otro nuestro propio deseo, exponernos en nuestra vacilación, indicar el movimiento de incertidumbre (Grau, 2007: 27).

¿Invitamos al deseo de pensar? ¿Cuánto de extranjería hospedamos en nuestro pensar? ¿Hospedamos la otredad o lo mismo? ¿Lo nuevo habita solo en la extranjería? ¿Se puede enseñar la filosofía? Grau nos invita a enseñar con el deseo, un deseo por el mismo sentido de la filosofía:

Enseñar el deseo de filosofar sea tal vez enseñar a no desear lo absoluto, o a desear sabiendo siempre de la fragilidad, del carácter efímero, contingente, actual, imprevisible, del contenido del deseo. Pensar (y enseñar) el deseo puede ser entendido no como algo a colmar, que nunca se logra, sino como la experiencia de lo ilusorio, de la ficción en que habitamos. Enseñar la filosofía sería enseñar el deseo en el sentido de saber de él, enseñar una mirada cuestionadora que piensa las condiciones en que se desea, y cómo deseamos; que piensa los objetos que se han deseado en la filosofía, y la permanente apertura del espacio filosófico (Grau, 2007: 27).

Para seguir pensando en esta tensión Derrida en Las “Antinomias de las disciplinas filosóficas, nos habla acerca de la posibilidad e imposibilidad de la transmisión/enseñanza de la filosofía, todo esto en relación a la tensión extranjería/hospitalidad. En la tercera antinomia plantea la siguiente tensión/exigencia: ¿Cómo, en el propio ahora de la disciplina, mantener el límite y el exceso?, ¿qué hay que enseñar de ella?, ¿se puede enseñar? ¿Qué políticas educativas ejercemos desde nuestro rol y en la formación docente para crear/inventar nuevos lugares y tiempos de pensamiento en la escuela?

Conclusiones

En la Red tenemos pretensiones políticas, educativas, sociales. Hablamos de una filosofía filosofante que experimenta el pensar junto con otros y que se constituye como sujeto, hablamos de una filosofía que se va haciendo, en el aula, en una relación nueva con los saberes, desde una actitud vinculada a la vida. En un sentido opuesto a la historia cristalizada de la filosofía que expone tras una vidriera teorías y saberes ajenos. Así, la novedad del pensar está en estrecha relación con la realidad histórica-social, es decir desde el pensar situado desarrollado en Latinoamérica.

En la Red apostamos a aprender la filosofía, a hacerla propia, en relacionarnos de un modo especial con los saberes, entre lo que es nuestro y de los otros. En este sentido es inenseñable la filosofía, es imposible su transmisión, enseñarla implica un espacio del pensar junto con otros, donde no dejamos de indagar por aquello que le es propio. La hospitalidad como la contracara de la extranjería, en esta invitación a pensar, supone que al devenir anfitrión acogemos esa extranjería como tal, sin anularla en su singularidad, sin pretender anticiparla o darla por sabida o minimizarla.

En la misma Red habitamos diferentes integrantes de múltiples instituciones, con una búsqueda en común, pero con la posibilidad de hacer valer lo propio de la otredad. En este sentido, si bien podemos experimentar el pensar juntos, siempre existe una brecha que hace que ese pensar juntos sea un pensar ignorante, ajeno, subjetivo, extraño, propio o amigo. En este entramado de instituciones, donde docen-

tes, alumnos, directivos, incluso padres, nos preguntamos: ¿Invitamos a pensar o somos invitados? ¿Qué cosas invitamos a pensar? ¿Por qué invitamos? ¿A quiénes invitamos? ¿Invitamos a que nos inviten? ¿Nos invitan a invitar? ¿Qué espacios filosóficos propiciamos en la escuela?

En la misma imposibilidad de la enseñar filosofía está la posibilidad de aprenderla. En esta tensión entre anfitriones e invitados, entre hospitalidad y extranjería surgen y se desprenden las preguntas desde la Red de filosofía, preguntas que suscitan al mismo tiempo resistencias, movimientos, afectos encontrados y experiencias compartidas. Se han convertido en las condiciones de posibilidad de la experiencia del pensar. ¿Qué es lo que hace extranjero al extranjero? ¿Qué implica habitar la extranjería? ¿Qué implica la hospitalidad? ¿Puede el huésped invitar a pensar?

Nos planteamos preguntas filosóficas para alojar en las escuelas. ¿Nos convertimos en extranjeros de distintas instituciones que nos imponen sus propias reglas? ¿Podemos desde la escuela extranjerizar nuestros propios pensamientos? ¿Cuánto nos animamos, cuánto nos movilizamos para que ello ocurra? ¿Qué políticas educativas sostenemos y llevamos a cabo en nuestras propias prácticas institucionales para alojar la otredad? ¿Cómo insertamos un pensar desnaturalizador y crítico en la educación institucionalizada? ¿Qué problemas supone la implementación del indagar filosófico en las escuelas? ¿Cómo contagiar y sumar desde el interés y el deseo y las posibilidades materiales a instituciones dentro de la Red?

Bibliografía

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Derrida, J. (2006). *La Hospitalidad*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Grau, O. (2007). “Reflexiones En Base A Una Pregunta: ¿Puede El Deseo Por La Filosofía ser enseñado?”, *Revista la U. Revista de la Universidad Nacional de San Juan*, año IV, n.º 29, p. 27.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Red Institucional De Filosofía Con Niños Y Adolescentes (2013) *Revista digital* n.º 2: <http://culturayextension.uns.edu.ar/index.php/extension/proyectos/inclusion-educativa/red-de-filosofia>, Bahía Blanca.
- Zea, L. (1972). “La difusión cultural y la Extensión Universitaria en el Cambio Social de América Latina”, en: AA.VV., *IIº Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*, México, Ediciones Unión de Universidades de América Latina.

Anahí **Mastache**

Elda **Monetti**

(Editoras)

Enseñar y aprender en las instituciones educativas

Volumen 7

Índice

Enfoques y propuestas de enseñanza. Una mirada al interior de las propias prácticas	356
<i>Cristina Adrián</i>	
Algunas prácticas de participación política de jóvenes en la escuela media nocturna.....	363
<i>María Inés Barilá, Andrés Amoroso</i>	
Un análisis epistemológico de conceptos psicopedagógicos: el caso de 'modalidades de aprendizaje' y 'modalidades de enseñanza' de Alicia Fernández	370
<i>Sandra Bertoldi, Liliana Enrico</i>	
El aprendizaje en la escuela media nocturna: significaciones discursivas de los jóvenes	378
<i>Analisa Noemí Castillo, Betiana Mansilla</i>	
Las estructuras de participación de los estudiantes en un curso universitario.....	383
<i>Patrizia Coscia</i>	
Los medios de comunicación y las tecnologías digitales en el aula. Una experiencia de radio escolar	388
<i>Sandra Della Giustina</i>	
Las nuevas tecnologías de la información y comunicación y el aprendizaje escolar en el contexto educativo.....	394
<i>María Luján Fernández</i>	
Enseñar y aprender en la UNISAL.: experiencias de la Licenciatura en Educación	400
<i>Verónica García, Laura Loíacono, María José Lopetegui, Stella Maris Pérez, Héctor Rausch</i>	
¿Enseñamos a leer o enseñamos a comprender lo que se lee? Aportes de una investigación desde la Psicología Cognitiva para re pensar el trabajo en el aula	407
<i>Clarisa Hernández</i>	
El Plan Fines 2 en Bahía Blanca: un análisis desde la experiencia de alumnos-tutores.....	413
<i>Vanessa Elizabeth Leiza, Natalia Romina Luque</i>	
La autoridad y la autonomía, sus sentidos.....	421
<i>Elda Monetti, Viviana Sassi</i>	

El juego como principio didáctico en la transición educativa: una aproximación a las distintas concepciones de juego	427
<i>Claudia Pechin, Silvana Franco, Adriana Garbarino</i>	
La relación pedagógica: una mirada desde el docente.....	433
<i>Nicolás José Prícolo, María Rosa Prat, Elda Monetti</i>	
Algunas reflexiones sobre experiencias realizadas a partir del Proyecto de Articulación puesto en marcha en la provincia de La Pampa en el año 2011	439
<i>Silvia Haidé Prost</i>	
Jóvenes y escuela media nocturna: relaciones generacionales y aprendizaje	446
<i>Florencia Antonella Tobio</i>	
Ideas de universidad: el juego de lo serio o la fiesta de la crítica.....	452
<i>Guadalupe Urrutia, Facundo Ezequiel Martínez Cantariño</i>	
Lectura con Kamishibai: en busca de los narradores perdidos	460
<i>Verónica Marcela Zalba</i>	

Enfoques y propuestas de enseñanza.

Una mirada al interior de las propias prácticas

Cristina Adrián

Universidad Nacional del Sur

cristinadrian@uns.edu.ar

Cuando nos preguntamos, por ejemplo, ¿cuáles son los fines de la educación?, ¿cómo lograr estos fines?, ¿cómo traducir los fines de la educación en objetivos a corto, mediano y largo plazo?, ¿cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, cómo construir secuencias de aprendizaje, ¿cuál es el mejor diseño de los materiales que usan los profesores y los alumnos en clase y cuáles son los más adecuados para estudiar y aprender?, las respuestas son, en una importante medida, responsabilidad de la didáctica (Camilloni, 2007, p.22).

Introducción

El presente trabajo tiene por objeto articular reflexiones en torno a lo didáctico y la enseñanza en el nivel superior con la experiencia vivenciada en la cátedra Teoría Educativa/Pedagogía, espacio en el que tengo funciones como ayudante de cátedra.

Se parte de entender a la educación como una práctica social, ético-política y de igual modo a la enseñanza como parte inherente de la misma. Es por ello, que profundizar las reflexiones acerca del modo en que se enseña se vuelve una actividad ineludible para quienes desarrollamos esta actividad y más aún para quienes la desarrollamos con estudiantes que serán profesores.

Se tratará en un inicio de contextualizar la práctica a analizar, para luego dar lugar a los análisis referidos haciendo hincapié en nuestros debates al interior de la cátedra en relación a la buena enseñanza, las necesidades y las reflexiones expresadas por los estudiantes en las evaluaciones de cátedra.

En este recorrido se explicitará el posicionamiento sostenido en vinculación al fenómeno educativo, las concepciones acerca del aprendizaje y de la enseñanza y se intentará problematizar al respecto en vinculación con la práctica concreta. Se espera de este modo, iniciar un camino de indagación que deje planteado algunos interrogantes que nos movilicen a seguir pensando en relación a ello.

Presentación de la experiencia

La organización académica y administrativa de la Universidad Nacional del Sur responde a una estructura departamental. En virtud de dicha organización, existen dos tipos de materias: las materias

específicas de cada carrera que forman parte del plan de estudios del Departamento que las dicta y las materias llamadas “de servicio”, que se dictan en un departamento para una carrera determinada de dicho departamento o para varias carreras que dependen de otros departamentos.

Un ejemplo de estas últimas lo constituyen las materias pedagógicas, entre ellas Teoría Educativa /Pedagogía I, que dependiendo del Departamento de Humanidades, se dictan para las carreras de profesorado del mismo departamento (Profesorados de Historia, Letras y Filosofía), y a la vez para los pertenecientes a otros departamentos (Profesorado en Economía, Matemática, Física, Química, Geografía, que dependen de los departamentos homónimos).

Esta estructura resulta por un lado económica pero, por otro, complejiza la labor de las cátedras.

La cátedra Teoría Educativa/Pedagogía I en su carácter de materia de servicio, en la primera de estas denominaciones (Teoría Educativa) adquiere históricamente en esta universidad las características mencionadas anteriormente y en la segunda denominación (Pedagogía I) es parte de las materias que contempla el Plan de Estudios de la recientemente implementada carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación que se cursa en el Departamento de Humanidades de la UNS.

El dictado de la Cátedra según el programa vigente, se distribuye en cuatro Unidades. Está pensado a manera de círculo o en forma espiralada de manera que permite ir incluyendo los temas desde la concepción de educación como fenómeno social complejo.

El programa de la cátedra comprende como ya se dijo cuatro unidades didácticas, y ha sido reformulado en algunos de sus componentes y marcos teóricos a raíz de los desafíos y necesidades que surgieron a partir de la incorporación al cursado de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que suman a la complejidad de lo heterogéneo de los grupos por tratarse de diferentes profesorado, los requerimientos de una formación para quienes van a ser especialistas en educación.

Es esta situación particular y la masividad¹ de la cátedra, lo que le genera a este espacio en particular la necesidad de una reflexión profunda acerca de las propuestas didácticas. Con esta preocupación siempre presente, sobre todo porque nuestros estudiantes serán futuros docentes, es que se comenzó un trabajo de sistematización de las reflexiones que surgieron en las distintas reuniones de cátedra concertadas y que dio lugar no solo a dos trabajos y uno en proceso, que se expusieron en Congresos y Jornadas de la especialidad sino que se volcó en las propuestas que se fueron redefiniendo en los años 2014-2015. Así mismo, se inició un análisis de las sucesivas evaluaciones de cátedra que se le solicitaron a los estudiantes y que dieron lugar a la revisión de bibliografía, abordaje de los contenidos propuestos y dinámicas de las clases, en particular las correspondientes a las comisiones de trabajos prácticos a cargo de los ayudantes de cátedra.

Análisis de las propuestas didácticas

Para el análisis de la experiencia anteriormente descrita se tuvieron en cuenta aspectos como las características de los alumnos que cursaban la materia, las propuestas didácticas pensadas para el desarrollo de las clases y la modalidad de evaluación considerada dentro de las propuestas.

¹ Las clases no tienen un carácter obligatorio en las materias correspondientes al Departamento de Humanidades de la UNS pero se suele contar en las clases iniciales con una cantidad de alumnos que oscila entre los 250 y los 300 estudiantes.

a- Caracterización de los alumnos

La característica predominante que podría afirmarse tiene el grupo de alumnos que cursa Teoría Educativa/Pedagogía I es la heterogeneidad. El grupo se conforma por estudiantes de diversos profesorado con disciplinas de base diferentes y provenientes de distintos departamentos de la universidad lo que les confiere múltiples trayectorias académicas. Por otra parte en su denominación de Pedagogía I, la cátedra recibe estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. A estas circunstancias particulares se le suma la diferencia etaria² entre alumnos y el lugar que ocupa la materia en los planes de estudios de las distintas carreras, ya que en el caso de profesorado la materia se encuentra en el segundo y tercer año según el profesorado y en el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación la materia forma parte del primer año del plan de estudios.

Lo referido significó el primer reto en tanto implicó principalmente detenernos a reflexionar acerca de las formas y los estilos de aprendizajes disímiles que las distintas disciplinas les confieren a sus estudiantes, y la necesidad de pensar la enseñanza en función de ello. Como profesores de carreras orientadas a la docencia no podemos dejar de lado esta cuestión, sobre todo teniendo en cuenta que en el caso de los profesorado los planes de estudios contemplan una vasta formación en lo disciplinar pero muy pocas materias orientadas a lo pedagógico. En palabras de Zabalza (2002: 9):

Una preocupación básica para quienes hemos de desarrollar nuestro trabajo formativo en la Universidad es la reconsideración constante de los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan al aprendizaje. Sólo desde un claro conocimiento de esos procesos estaremos en condiciones de poder mejorarlo, reajustando para ello nuestros métodos de enseñanza.

Se partió por ello por repensar la concepción aprendizaje que como profesores sostenemos y desde allí pensar nuestra propuesta pedagógica, estrategias de enseñanza y modalidades de evaluación.

Entendemos el aprendizaje como un proceso que implica una actividad mental en el que el estudiante reestructura constantemente sus conocimientos y destrezas. Este proceso requiere de la mediación de los docentes cuya función sería la de orientar, estimular, ofrecer situaciones que posibiliten la reestructuración conceptual y el desequilibrio que incluya la necesidad de introducir nuevos ajustes a sus ideas y conocimientos previos.

El aprendizaje desde esta perspectiva, es un proceso mediado por nuestra interacción con el entorno y con las personas que forman parte de él, especialmente profesores y compañeros. Por eso las escuelas y Universidades constituyen escenarios privilegiados de aprendizaje, porque se especializan en esos procesos de mediación y crean las condiciones adecuadas para que los diversos momentos de la <conversación>³ resulten efectivos (Zabalza, 2002: 12).

Los modos de aprendizaje de nuestros estudiantes en relación a la formación transitada en sus disciplinas de base, obliga a un replanteo de las clases y por otra parte a recuperar en ellas, los errores en que incurrían aquellos al momento de la comprensión de la bibliografía, de la realización de trabajos prácticos, de las inferencias y vinculaciones entre contenidos, de las comparaciones entre las

² Los grupos de estudiantes que cursan la materia están conformados por jóvenes que recientemente han culminado el nivel secundario, jóvenes que han cursado materias en otras carreras, adultos que trabajan y estudian y personas jubiladas que retornan a la Universidad en ese momento de la vida.

³ El autor refiere en este sentido que: “Aprender es como conversar: uno va generando su propio discurso en relación al discurso de los otros. Lo que los otros dicen o hacen afecta a lo que yo mismo digo o hago” (Zabalza, 2002: 12)

perspectivas teóricas analizadas en el curso, etc. Tomamos estos errores como una oportunidad y como un rico recurso que nos permite comprender cuáles son los obstáculos epistemológicos⁴, es decir las dificultades psicológicas que interfieren en la apropiación del conocimiento y que acompañan los modos de pensamiento de nuestros estudiantes. Sin embargo, la detección de los mismos no le quita dificultad a la tarea de enseñar sino que por el contrario la complejiza.

Algunos de los obstáculos epistemológicos que se evidenciaron tuvieron que ver con los modos de construir conocimiento en las distintas disciplinas. Varios de los estudiantes de las carreras de Profesorados como Ciencias de la administración, Física, Geociencias, Geografía, Matemática y Química manifestaron cuestiones relativas a lo mencionado cuando se solicitaba la integración, o la contrastación de diferentes perspectivas teóricas sobre un mismo tema. Así mismo, desde los análisis al interior de la cátedra de los trabajos y diálogos mantenidos con los estudiantes en las clases plenarios, de consulta y comisiones de trabajos prácticos, se detectaron obstáculos epistemológicos relacionados a concepciones del sentido común que dificultaban la realización de inferencias desde las teorías abordadas. Estas concepciones actuarían al decir de Astolfi (1999: 155), como “(...) explicaciones funcionales que, para el alumno, “operan” desde hace mucho, por lo general desde su infancia”.

En relación a estos y otros aspectos diagnosticados en el curso es que se fueron tomando decisiones en la programación de la enseñanza, a la vez que evaluando los recorridos de los alumnos en relación a la propuesta.

b - Propuestas didácticas para las clases

Las clases como modo de intercambio habitual entre docentes y profesores fueron pensadas en relación a la estructura planteada desde la institución, por lo que se cuenta con clases plenarios o comúnmente llamadas ‘teóricas’ a cargo del profesor de la cátedra, clases de consulta a cargo del profesor de la cátedra y de los ayudantes de docencia y comisiones de prácticos a cargo de los ayudantes de cátedra.

En función de esta organización, se puso en marcha un planteo de la enseñanza que podría ser encuadrado dentro de lo que según Fenstermacher y Soltis (1999) denominan enfoque del liberador. Se sostiene desde la cátedra una concepción de enseñanza que da cuenta de la necesidad de la actividad del alumno para aprender y de la visualización del enseñante como quien tiene la función de llevar adelante las experiencias que promuevan esta actividad.

El enfoque del liberador ve al docente como un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros (Fenstermacher y Soltis, 1999: 21).

Se persigue desde la cátedra y ya desde lo planteado en el programa⁵ de la misma, que las estrategias de enseñanza de las distintas modalidades de clase mencionadas, se complementen en aras del logro del objetivo de que los estudiantes se apropien de los medios para desnaturalizar y problematizar estereotipos y convenciones, de manera tal que estas formas les permitan configurar estilos cognitivos desde los cuales construir conocimiento dentro de su profesión. En las clases

⁴ Esta noción es un aporte de Gastón Bachelard a la teoría del conocimiento. Puede profundizarse al respecto en: Bachelard, G. (1987) *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.

⁵ Se plantea como objetivo que atraviesa todos los contenidos del programa la desnaturalización de las prácticas educativas institucionalizadas, tomando como fundamento la concepción de la educación como práctica histórico-social de carácter ético político y como objeto de estudio complejo y multifacético.

plenarias, dada la masividad de alumnos concurrentes la estrategia habitual es la exposición con el propósito de ampliar los conocimientos de los alumnos, en las mismas, también se brinda un espacio para la preguntas de tipo problematizadoras y para el intercambio entre los estudiantes y entre estos y el profesor, con el fin de provocar el conflicto sociocognitivo que propicie la ruptura y el desequilibrio en formas de pensar estereotipadas y dé lugar a la construcción conjunta de nuevas formulaciones, conceptualizaciones y sobre todo nuevos interrogantes para pensar el objeto de estudio, en nuestro caso la educación.

Durante las clases de consulta, se hace más presente la concepción de que el aprendizaje requiere de la actividad del alumno. A estas clases los estudiantes acuden con preguntas concretas luego de haber leído los materiales, por lo que suele trabajarse en la profundización de aspectos conceptuales a través del diálogo y del planteo de interrogantes que se espera favorezcan esta misma actitud de indagación y problematización en los alumnos.

Al momento de las comisiones de prácticos la propuesta en las distintas comisiones, que cuentan con la ventaja de una menor cantidad de alumnos, es elaborada en conjunto por los integrantes de la cátedra, lo cual permite un intercambio interesante de ideas y la puesta en cuestión de las estrategias con las que se desarrollarán las clases, las mismas tienen por lo tanto tienen la misma planificación. Un aspecto a tener en cuenta es que si bien podría plantearse que este momento preactivo⁶ es compartido, la impronta y personalidad de los distintos ayudantes de docencia a cargo de las comisiones de prácticos, le otorgan a las mismas diversidad a los momentos interactivos y posactivos.

En dichas comisiones de prácticos se llevan adelante diferentes estrategias de enseñanza que esperan complementar y contribuir al objetivo perseguido desde el enfoque señalado. Es así que, se implementan:

- el uso crítico de imágenes con el fin de estimular y dar lugar a la expresión de las ideas y vinculaciones establecidas con los contenidos abordados en las clases plenarias,
- -preguntas que apuntan a la comprensión de la información, a la predicción y evaluación de situaciones diversas así como también preguntas que buscan trabajar sobre aspectos cognitivos que refieran a las propias formas de aprender y de pensar,
- -estudios de casos sobre el período final de cursada de la materia, cuya intención es propiciar la vinculación del caso con los temas abordados en la materia y la discusión y análisis del mismo.

Cabe aclarar sin embargo, que si bien se ha mencionado como tipología predominante al interior de nuestras prácticas a la que Fenstermacher (1999) denomina enfoque liberador, que conlleva determinados rasgos ya descriptos, infiere cierto tipo de aprendizaje y propósito educativo como así también una determinada relación entre enseñanza y aprendizaje y por ello ciertos métodos, no puede decirse que no exista lugar para otros enfoques de enseñanza dentro de nuestras prácticas. Las situaciones y complejidad detallada en un inicio, obliga a que la toma de decisiones al momento de la planificación y de la práctica misma sean acordes a cada instancia, por lo que podría decirse que más allá de la orientación de un enfoque determinado se da lugar a configuraciones varias en las clases (Feldman, 2010).

⁶ Según Jackson (1991), el docente realiza su práctica en tres momentos: preactivo, anterior a la propia práctica, interactivo y postactivo, después de ocurrida la enseñanza.

c- La evaluación

Tomando como referencia los planteos de Carmen Palou de Maté se sostiene que: “En términos genéricos evaluar es valorar, lo que lleva en sí emitir un juicio de valor acorde a marcos axiológicos, tendientes a la acción” (2001: 74).

Esta concepción de la evaluación condice con la forma de entender el aprendizaje y la enseñanza en el equipo de cátedra. La evaluación si bien prevé las instancias formales planteadas desde el marco institucional, se lleva adelante a través de otras modalidades que se cristalizan en las puestas en común que se realizan en las reuniones de cátedra acerca de la vivencia en las distintas clases, las respuestas de los alumnos a las propuesta realizadas, y principalmente al finalizar la cursada a través de la sistematización de datos recabados en la evaluación de cátedra.

En relación a esta última, y en vinculación con el objeto de este trabajo, las devoluciones⁷ de los estudiantes acerca de las *formas didácticas*⁸ de las clases en general fueron diversas y aparecen entrelazados aspectos negativos y positivos. Un 30% mencionó que fueron muy buenas, un 19% las consideró interesantes/entretenidas y un 17% mencionó que las comisiones de prácticos fueron útiles y orientativas debido a la cantidad de alumnos (menor a la de las clases plenarias), un 16% dijo que fueron buenas en general. Entre las respuestas individuales también se consideró que las clases teóricas fueron buenas pero con dificultades para la participación y/u orientación debido a la cantidad de alumnos, que fueron dinámicas, simples, organizadas, “al principio complicadas pero luego mejoraron”, distintas a la “cátedra estándar”, insuficientes (en cantidad), aceptables, enriquecedoras, “más de lo mismo”, “se habla de innovación pedagógica pero no se aplica”, “poco agradables por la cantidad de alumnos”, se debe profundizar más en las clases teóricas y prácticas, insuficientes, y demasiado participativas. En uno de los casos no se respondió a la consigna.

Así también, atendiendo a las instancias formales de evaluación, en nuestro caso dos parciales y un trabajo integrador, el diseño de los primeros se realizó en concordancia con la dinámica de trabajo de las clases. Los mismos recurrieron al análisis de imágenes y citas textuales en el que se esperaba la integración de los marcos conceptuales abordados y la aparición de reflexiones personales sustentadas desde lo teórico con problematizaciones de las situaciones presentadas. Por otra parte, el trabajo integrador es parte de un trabajo que se viene desarrollando en la cátedra desde año 2006, en el que se solicita la visita⁹ a una escuela de educación media y el registro y análisis de lo observado desde ejes conceptuales que difieren en los distintos ciclos lectivos. Respecto de la *modalidad de evaluación*, algunas de las respuestas también combinan aspectos positivos y negativos por ejemplo: complejo, innovador pero interesante. En un 27% se consideró que fue buena, un 19% dijo que fue compleja, un 17% mencionó que fue adecuada, un 6% consideró que fue innovadora, muy buena y un 3% realizó una valoración positiva respecto del trabajo integrador. Por otra parte el mismo porcentaje de estudiantes mencionó que fue exigente, difícil e incongruente con el modo de abordaje de los temas en clase. Así mismo, diversas respuestas individuales mencionaron que la modalidad de evaluación fue excelente, el trabajo integrador fue interesante, la calificación conceptual una buena decisión, favoreció la mirada crítica, interesante, clásica y acorde al trabajo realizado en clase. Entre las características que se mencionaron como negativas se dijo que era “inaceptable” (por la amplitud y subjetividad de las consignas). En uno de los casos no se respondió a la consigna.

⁷ Se trató de consignas de respuesta abierta con el objeto de habilitar la expresión libre de las opiniones.

⁸ Los ítems sobre los cuales se solicitó evaluación de la cátedra a los estudiantes fueron: selección de contenidos, temas que mayor y menor interés suscitaron, temáticas sugeridas, bibliografía, formas didácticas de las clases y modalidad de evaluación.

⁹ La propuesta de este trabajo puede ser consultada en: Aiello; Borel; Iriarte; Montano; Sassi y Yasbitzky (2012) *Extrañar la escuela. Un dispositivo pedagógico para la formación docente*, Buenos Aires, Baudino Ediciones.

La sistematización de estas devoluciones de los estudiantes nos permitió orientar las prácticas evaluativas y prácticas en general en función de nuestros propósitos.

Práctica docente. Algunas reflexiones finales

Se considera, con Jackson (2002), que la formación y estudio formal de la enseñanza de los docentes que desarrollan su práctica en los niveles educativos superiores —institutos terciarios y universidades—, es menos usual que en los docentes que se desempeñan en el resto de los niveles. Paradoja que no deja de asombrar si pensamos en el reconocimiento social que los primeros tienen por sobre los segundos. Podría decirse, si se sigue esta línea de pensamiento que no es necesaria la formación docente, ya que quienes ocupan los lugares más prestigiosos en el sistema educativo suelen prescindir de ella.

Sin embargo, la complejidad del fenómeno educativo en todos los tiempos, sumada a la democratización de la educación y la nueva coyuntura que se conforma a partir de la globalización y la sociedad del conocimiento, como así también la aparición de tecnologías de la información y la comunicación cada vez más sofisticadas entre otras cuestiones a mencionar, ubican más que nunca, a los docentes del nivel superior en la obligación y en la necesidad de una formación que enriquezca el ofrecimiento de experiencias que propicien el aprendizaje y la reflexión acerca de las mejores estrategias de enseñanza que acompañen de manera coherente las formas de pensamiento y construcción de conocimiento de la disciplina que se trate.

Por último, pensando en el ejercicio de la docencia desde un ámbito en el que se forma docentes, los análisis y reflexiones vertidos concilian con lo que Fenstermacher (1989: 158) denominó una buena enseñanza y en acuerdo con el enfoque que nos orienta en nuestro hacer docente, se vuelve una obligación afirmar con el autor: “Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales”.

Bibliografía

- Aiello, B.; Borel, C.; Iriarte, L.; Montano, A.; Sassi, V. y Yasbitzky, A. C. (2012). *Extrañar la escuela. Un dispositivo pedagógico para la formación docente*, Buenos Aires, Baudino Ediciones.
- Astolfi, J. P. (1999). “El tratamiento didáctico de los obstáculos epistemológicos”, *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI.
- Camilloni, A. (2007). *El saber Didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*, Buenos Aires, Ministerio de la Nación.
- Fenstermacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, *La investigación de la enseñanza I*, Barcelona.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Jackson, P (1991). *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Joyce, B. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Caps. 13 y 19, Buenos Aires, Gedisa.
- Palou de Maté, C. y otros (2001). *Enseñar y evaluar*, Buenos Aires, Grupo Editor Multimedial.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Cap. 5, Madrid, Narcea.

Algunas prácticas de participación política de jóvenes en la escuela media nocturna

María Inés Barilá

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue
mariainesbarila11@gmail.com

Andrés Amoroso

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue
andresamoroso@gmail.com

El contexto

En la investigación en curso Código 04/V078 “Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna”. Programa Nacional de Incentivo, período 2013-2106, aprobado por Ordenanza n.º 1268/13 del Consejo Superior, Universidad Nacional del Comahue, uno de los ejes de análisis posibilitó conocer a través de entrevistas cualitativas, abiertas y en profundidad, *las prácticas de participación política de los y las jóvenes de Viedma*, en tanto *experiencias de socialización en la escuela media nocturna*.

En Viedma, funcionan 19 escuelas secundarias con un total de 5384 alumnos; 9 CEM, con planes de estudios de 5 años, destinados a población adolescente con 2607 alumnos y 2 CEM nocturnos para adultos de 4 años con 579 alumnos; 4 CENS, con planes de estudios de 3 años, para población escolar adulta, con dos anexos, que reúnen 1.332 alumnos; 1 Centro de Educación Técnica con plan de estudios de 6 años, con 612 alumnos; 1 Escuela Secundaria para Jóvenes y 1 Centro Educativo para Jóvenes y Adultos con 104 alumnos; 1 Instituto Provincial de Administración Pública de 3 años de duración con 150 alumnos¹⁰.

Estos establecimientos se distribuyen en distintas zonas geográficas de la ciudad adquiriendo características particulares según el lugar de asentamiento así como de la población que asiste. Los establecimientos nocturnos arriba mencionados reunieron en 2013 aproximadamente 2165 alumnos inscriptos en los distintos años.

La investigación principal se centró en los jóvenes que asisten a dos instituciones educativas nocturnas de nivel medio. Los criterios utilizados para la selección de la muestra fueron, entre otros, la ubicación geográfica (centro y periferia de la ciudad), la procedencia de los alumnos (en la escuela céntrica asisten alumnos de todos los barrios de la localidad y en la periférica, la mayoría pertenecen al radio escolar); la matrícula escolar en cada caso; la heterogeneidad del alumnado en cuanto a la condición socio-económica-cultural, laboral y familiar.

¹⁰ Datos extraídos del Informe de Avance PI V078 “Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna”. UNComa- CURZA, en curso.

Experiencias de socialización de las y los jóvenes

La escuela, concebida como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones posee como función netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad.

No es la única instancia social que cumple con esta función reproductora: la familia, los grupos sociales, los medios de comunicación, son instancias primarias de convivencia e intercambio que ejercen de modo directo el influjo reproductor de la comunidad social. No obstante, el proceso de socialización de las nuevas generaciones ni es tan simple ni puede ser caracterizado de modo lineal o mecánico, ni en la sociedad ni en la escuela.

En el eje analizado, las experiencias de socialización no se agotan en la participación política de las y los jóvenes en la escuela, se evidencian otras, algunas de las cuáles —desde sus percepciones— poseen mayor relevancia en sus relatos, por ejemplo: la participación en actividades promovidas por la escuela y auto gestionadas por los grupos como las salidas escolares organizadas por los directivos de la institución y/o sus docentes en el marco de alguna asignatura, las relaciones generacionales e inter-generacionales que se establecen, las maneras de posicionarse respecto de las normas, entre otras.

Participación alude a relaciones entre dos o más sujetos que conviven en un tiempo-espacio determinado. En esta interacción se conjuga, dialógicamente, lo singular y lo colectivo. Participar es “ser parte, tomar parte y tener parte” de la situación que se habita. Para ser parte de algo en forma activa o receptiva se necesita tener capacidad para actuar y ser tomado en cuenta.

Aquí surge un interrogante ¿de qué manera éstos jóvenes vivencian y tramitan su participación en la escuela? En principio, es posible afirmar que participan ‘a su manera’, desde sus singularidades, desde las peculiares formas de ser y estar en la ‘nocturna’, con sus biografías y sus trayectorias. Dice Mariana Chaves (2010):

Si se reconoce la existencia de la brecha, si no se oculta ni se trabaja con la ilusión de su desaparición, será posible trabajar *en* la brecha. En todo tiempo histórico ha habido diferencias entre las generaciones, de eso se trata en parte la dinámica sociocultural, del recambio generacional. Trabajar ‘la brecha’ entonces no para achicarla ni agrandarla, sino para producir desde la diferencia y la diversidad, puede ser una propuesta interesante para encontrarse con las y los jóvenes en las instituciones educativas (164).

Algunas prácticas de participación política en la ‘nocturna’

a) El Centro de Estudiantes

En Río Negro, la Ley n.º 1901 asegura el funcionamiento de Centros de Estudiantes en las escuelas secundarias de la provincia, los faculta para darse su propio estatuto y se debe garantizar la participación de todo el estudiantado. Diez años más tarde por Ley n.º 2812, promulgada por el Decreto n.º 1226, se promueve la constitución y funcionamiento de los Centros de Estudiantes en los establecimientos educativos de los niveles medio y terciario y en las escuelas básicas de adultos dependientes y/o subvencionados por el Consejo Provincial de Educación.

La Ley, en el Art. 4º establece como finalidades y/u objetivos del Centro de Estudiantes:

- Promover y organizar la participación activa de los estudiantes como miembros de la comunidad educativa, estimulando una buena relación de convivencia entre los mismos.

- Desarrollar la capacidad de elección y decisión del alumno, en un marco de libertad y responsabilidad.
- Propiciar la internalización de los valores democráticos como sistema de gobierno y estilo de vida, garantizando la pluralidad de ideas y la defensa de los derechos humanos.
- Facilitar la inserción crítica del joven en su medio social, con un criterio pluralista, contribuyendo al desarrollo de acciones en beneficio de la comunidad.

El Art. 5º dispone que los Centros de Estudiantes deban garantizar la participación real de todo el estudiantado. Sus funciones son:

- a) Ejercer la representación de los alumnos que se organiza a través de él.
- b) Gestionar y peticionar ante las autoridades educativas para satisfacer las necesidades de la comunidad de los alumnos.
- c) Realizar propuestas relativas al mejor funcionamiento y convivencia armónica del establecimiento educativo del que forma parte
- d) Velar por el cumplimiento de las normas constitucionales, legales y reglamentarias en materia educativa, haciendo conocer a las autoridades competentes los hechos y acciones que las vulneren.
- e) Organizar y promover actividades de carácter cultural, científico, deportivo y/o recreativo con arreglo a las finalidades de esta ley y a los objetivos que cada Centro de Estudiantes determine en sus Estatutos.

Núñez (2010) afirma que no todas las escuelas poseen este tipo de organización (en Río Negro por ley sí), y en esas instituciones los alumnos igual reclaman;

(...) implica presuponer que esa es la manera correcta en que la juventud debiera participar. Pero fundamentalmente se trata de un error porque, cuando imaginamos la participación en un centro de estudiantes, damos por supuesto que esta es permanente, que entraña un involucramiento total, una identificación con sus objetivos y con la ideología de los partidos y grupos políticos representados (4).

La presencia en cada escuela media nocturna de Viedma de un Centro de Estudiantes puede propiciar la participación de los estudiantes, y, contar con esa organización —independientemente de que los y las jóvenes la utilicen— garantiza al menos un canal de expresión.

En la mayoría de éstas escuelas hemos advertido que, en general, es escasa la participación de los alumnos en este tipo de organización. En una de las escuelas —periférica, la mayoría de la población escolar que asiste pertenece al radio escolar—, varias respuestas de los y las jóvenes, manifiestan:

[¿Participás en el Centro de Estudiantes?] *No, no, nunca. No me gusta meterme mucho con esas cosas, porque por ahí lleva tiempo, y yo tiempo tengo poco y nada, y el tiempo que tengo se lo dedico a mi familia; tengo poco tiempo, porque siempre ando a full todo el día, trabajo desde las ocho, hasta las tres de la tarde, y después entro a las cuatro, cuatro y media, y después tengo que venir a la escuela* (Ent. 1, varón, 22 años, 3º año).

Estas respuestas dan cuenta de las condiciones juveniles que habitan las ‘nocturnas’, algunos trabajan *en un lavadero de autos* (Ent. 5); *soy obrero de la construcción* (Ent. 1); la mayoría son solteros, varios con hijos *tengo una nena de ocho años (...). Estoy separada hace dos años (...), me junté cuando tenía 14 años* (Ent. 3); *tengo una hija (...). Estoy de novio con otra chica no con la mamá de mi hija. Hace más de 5 años que me separé... De la nena me quedé a cargo yo* (Ent. 10).

Estas condiciones (tener familia, trabajo) parecen incidir, desde la percepción de los entrevistados, en la necesidad de utilizar sus tiempos en cuestiones personales y familiares y, por lo tanto, la opción es la no participación.

En la otra escuela —céntrica, asisten alumnos de todos los barrios de la localidad, poseen condiciones juveniles similares a las descriptas—, las actividades que se realizan desde el Centro de Estudiante son variadas: desde la realización de una revista, la participación en marchas hasta la confección de notas para gestionar recursos.

(...) La última vez que nos juntamos fue para anunciar en el Centro de Estudiantes que van a hacer una revista todas las semanas donde se van a poner todas las actividades que haya en Viedma, en el Centro Cultural y cosas así, va a haber una página de clasificados para los chicos de la escuela que buscan trabajo o que necesiten alguien para cuidar a los hijos, vendan y compren cosas. (...) La verdad que con el Centro de Estudiantes estamos más organizados (Ent. 18, mujer, 20 años, 2º año).

Estos discursos evidencian esfuerzos por generar diferentes acciones colectivas que beneficien a la totalidad de la población escolar, tales como crear las condiciones para que los estudiantes que asisten puedan acceder a un trabajo, suscribir a cuestiones relacionadas al deporte o a la vida cultural de la ciudad. El Centro de Estudiantes parece ser un modo de organización estudiantil, una socialización en espacios homogéneos (Chaves, 2010).

Las experiencias de socialización en la escuela, entre ellas la participación política juvenil transita por *espacios flexibles*, con las características singulares que le imprimen estos jóvenes, la intervención en alguna actividad no es permanente, se trata de acciones específicas, que no demandan de un compromiso a largo plazo, en el sentido que podía tener para otras generaciones.

Se trata de una acción propia de la socialización en espacios homogéneos, donde pueden combinarse múltiples significados, que incluso suelen ser contradictorios entre sí: para algunos de los y las jóvenes, participar en un acto, una marcha, ir a una reunión del centro de estudiantes, una asamblea, ir a un recital de música son todas acciones políticas, que no son definidas de ese modo por ellos en el transcurso de las entrevistas.

Desde la posición singular de estar en la escuela hoy, es posible observar que algunos de estos jóvenes despliegan a través del Centro de Estudiantes, estrategias de establecimiento de lazos solidarios con el otro, en la búsqueda del bien común *una página de clasificados para los chicos de la escuela que buscan trabajo o que necesiten alguien para cuidar a los hijos, vendan y compren cosas.*

La presencia en las escuelas de un Centro de Estudiantes garantiza un canal de expresión que puede propiciar la participación de los alumnos. Sin embargo, a partir de las palabras de algunos de los entrevistados es posible inferir que esto sólo no alcanza, se requiere del interés de los estudiantes, cuestión que pareciera no estar totalmente dada, y allí intervienen las características singulares de estos jóvenes, la falta de interés o el temor de tener que asumir ‘responsabilidades’, la ausencia de entusiasmo, de ‘ganas’ e incluso de desinterés por la cosa en común, son algunos de los discursos que emergen de varias de las entrevistas.

b) El delegado de curso

En ambas escuelas, en el transcurso de las entrevistas, los y las jóvenes se refieren a la figura del delegado de curso, como un representante de los alumnos de un curso determinado (año, sección),

elegido por voto directo por sus compañeros para representarlos en el Centro de Estudiantes, canalizar las inquietudes, propuestas y proyectos del curso que representa e informar al grupo sobre cuestiones relativas a la vida institucional:

(...) soy el delegado del curso. (...) Y se eligió por votos. El que quería ser delegado se postulaba, a mí me eligieron más mis compañeras, y bueno les dije que sí. Y votaron así, había otras chicas que se habían postulado y gané yo. En un papelito ponían el nombre (...) (Ent. 4, varón, 24 años, 2° año).

Desde las expresiones discursivas se infiere que la relación entre delegado-representados del curso, es fluida. La elección se realiza conforme los mecanismos establecidos estatutariamente. Entre los aspectos que se tienen en cuenta para elegir al delegado, predomina la capacidad comunicativa *el que habla más, el que se expresa mejor, tiene más contacto con los profesores* (Ent. 12, mujer, 20 años, 3° año).

Respecto de las funciones, en las respuestas de los y las jóvenes se advierte un abanico de funciones que competen a los delegados del curso, desde brindar información a sus pares (fechas festivas, organización de eventos, rifas), participar de reuniones, hablar con los profesores cuando hay problemas, se lo reconoce como un vocero del grupo. En las escuelas en que está conformado el Centro de Estudiantes, su función es coordinar acciones entre los alumnos.

Y yo creo que informarles todo a los compañeros, cuando hacemos reuniones y ahí se dice 'tal fecha se va a hacer esto'. Las reuniones son entre la directora y todos los delegados. Se informa, en tal fecha hay una fiesta, y bueno ese día podemos hacer esto, opinamos entre todos lo que podemos hacer (Ent. 4, varón, 24 años, 2° año).

Para organizar cosas en la escuela para el día del estudiante, para cualquier fiesta que se haga. (...) el delegado es para llevar la información de un tercero al otro, para ver el tema de las rifas, para organizar la bajada de cuarto (Ent. 13, mujer, 18 años, 3° año).

El análisis detenido de las múltiples tareas que las y los jóvenes otorgan al delegado de curso, permite advertir que algunas de las funciones son propias de los centros de estudiantes (Art. 5, ley provincial), a su vez los delegados entrevistados, muestran conformidad y cierta satisfacción por la realización de las mismas.

De esta manera, integran espacios de aprendizaje en los cuales la ciudadanía es vivenciada activamente en la cotidianeidad escolar. Elegir y ser elegido, debatir, comunicarse, tomar decisiones, consensuar con otros, resolver situaciones conflictivas ejerciendo sus derechos y obligaciones y reconociendo los canales de comunicación institucional que propicien el diálogo intergeneracional, los ubica en un lugar protagónico de la vida democrática en la sociedad actual a partir de su aprendizaje en la escuela.

Algunas reflexiones finales

En el análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas nocturnas se advierte que son escasas las experiencias, por parte de la escuela, que tiendan a articular el sentido que traen los jóvenes. A pesar de los esfuerzos desplegados, históricamente el sistema escolar ha estado más preparado para

rechazar las culturas juveniles que para incorporarlas como materia de estudio, investigación y reconocimiento de bienes culturales aportados por los estudiantes (Barilá, 2011).

Para estos jóvenes, el Centro de Estudiantes parece ser un modo de organización estudiantil y el delegado de curso (con atribución de varias funciones, algunas prescriptas normativamente), parece centrarse en la acción inmediata, orientada a la resolución rápida y eficaz ‘aquí y ahora’ de las situaciones que enfrentan en el espacio escolar.

Aquello que antes era visto como un espacio de sacrificio, utopías y disciplina se percibe hoy como un lugar para el diálogo cara a cara y la posibilidad de obtener resultados concretos, en la que los juegos y la diversión también tienen su papel.

Quizás hay que cambiar el interrogante ¿de qué manera éstos jóvenes vivencian y tramitan su participación en la escuela? Y preguntarse ¿cómo participan? Esto lleva también a revisar la respuesta y afirmar que participan de otras formas. Serna (1998) describe cuatro características de la participación de las y los jóvenes actuales: causas de movilización novedosas; priorización de la acción inmediata; ubicación del individuo en la organización y énfasis en la horizontalidad.

Estos jóvenes cuando participan, buscan hacerlo en instancias de relación cara a cara, concreta y próxima, en un vínculo de eficacia con el esfuerzo que se realiza, donde el producto de su participación sea visible o tangible; con acciones puntuales, con reclamos y denuncias concretas relacionadas a su vida por cierta proximidad y, en general, no canalizadas a través de organizaciones tradicionales.

En la actualidad, muchos jóvenes participan en proyectos socio-culturales y socio-comunitarios y se preguntan sobre el significado de sus prácticas, esto implica un proceso de politización en el sentido más positivo del término.

En síntesis, se trata de experiencias que producen subjetividad a la vez que las subjetividades producen experiencia escolar.

Bibliografía

- Balardini, S. (2000). “Prólogo”, en: Balardini, S. (Ed.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 6-12.
- Barilá, M. I. (2011). “Estar en la nocturna. Relatos de jóvenes que la habitan”, Ponencia presentada en *III Simposio Internacional ‘Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescente’*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología, FLACSO, Argentina, Área Educación y Red Interuniversitaria INFEIES.
- Barilá, M. I.; Iuri, T. et al. (2009-2012). Proyecto de Investigación 04/V060: *Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna*, UNComa-CURZA.
- Barilá, M. I. y Amoroso, A. (2008). “Jóvenes escolarizados: entre la sujeción y la trasgresión a la norma”, en: *V Jornadas de Sociología y I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de La Plata, en CD.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Gómez de Souza, L. A. (1986). *La transformación de la Sociedad Argentina*, Buenos Aires, Mimeo.
- Núñez, P. (2010). “Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la “participación juvenil” en el espacio escolar”, *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1 (2), pp. 1-26.
- Saintout, F. (2013). *Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza*, Buenos Aires, UNQ.

Veleda, C.; Mezzadra, F. y Coria, J. (2012). “Balance de la gestión educativa de la provincia de Río Negro (2005-2011:)”, *Documento de Trabajo N° 85*, Argentina, CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento).

Un análisis epistemológico de conceptos psicopedagógicos: el caso de ‘modalidades de aprendizaje’ y ‘modalidades de enseñanza’ de Alicia Fernández

Sandra Bertoldi

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue
bertoldi@speedy.com.ar

Liliana Enrico

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue
liliana.enrico@gmail.com

Desde el año 2014 se está llevando adelante una investigación, desde la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue, que busca dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cuáles son las condiciones de aparición y los procedimientos que se utilizan para la producción de categorías/conceptos teórico-instrumentales en psicopedagogía, estableciendo los sustentos pertinentes y la rigurosidad epistemológica?¹.

Acordamos que es necesario el *empleo riguroso de los términos y conceptos* en todo campo disciplinar. Que en particular, en nuestro campo, los *referentes conceptuales e instrumentales* han dado lugar a debates científicos y profesionales tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Por ello, consideramos relevante avanzar en un *análisis epistemológico* de dichos conceptos, por sus contribuciones y efectos al campo de las prácticas científicas, de las prácticas profesionales y de la formación académica de los psicopedagogos en pos de una sólida *relación entre ciencia y profesión*.

Este estudio se propuso analizar un conjunto significativo de ‘producciones teóricas escritas’ de referentes nacionales de nuestra disciplina. Se inició con la obra de la psicopedagoga Alicia Fernández², por su reconocimiento profesional a nivel nacional e internacional, por el volumen y accesibilidad de su obra, y la adopción de su enfoque teórico-metodológico en el campo psicopedagógico.

En el marco de estas jornadas, es nuestra intención compartir el análisis epistemológico de dos de sus conceptos, a saber: ‘modalidades de aprendizaje’ y ‘modalidades de enseñanza’, desde la perspectiva histórico-epistemológica de G. Canguilhem.

¹ Equipo de Investigación dirigido por la Mg. Sandra Mónica Bertoldi; Co-Directora: Mg. Liliana Enrico; Asesor Externo: Dr. Roberto Follari; Integrantes: Mg. María del Carmen Porto; Lic. Daniela Sánchez; Lic. Luján Fernández, Dra. Sonia Iguacel. Colaboradora: Mg. Soledad Vercellino.

² Su producción consta de 6 libros (1987/1992/2000/2011) de su autoría ttraducidos al portugués. Además, seleccionamos para su análisis diez (10) artículos publicados en la revista E.PSI.B.A (Espacio Psicopedagógico Brasil-Argentina-Uruguay) que ella dirigía.

Dimensiones para realizar un análisis epistemológico

Para realizar este análisis consideraremos las siguientes dimensiones:

La identificación de un concepto en la obra de un autor: denominación, definición, función de interpretación (Canguilhem, 2009).

La localización de su origen y/o comienzo: el comienzo de un concepto, de una disciplina esconde, bajo las semejanzas de vocabulario que atestiguan el origen, un desplazamiento, una ruptura. Comienzo-nacimiento y origen-antepasado constituyen momentos, relaciones históricas de la práctica científica, de los cuales son parte los conceptos y sus campos de formación. En cuanto al *origen*, identifica la procedencia (disciplinar) del nuevo concepto y qué relación mantiene con él (filiación-convergencia-importación-conversión-sustitución). El *comienzo*, revela los puntos en los que se ha operado la transformación, a qué elementos concretos afecta; por ejemplo: si hubo cambio de significado (Vázquez García, 2011).

Identificar su contexto de aparición: abarca contexto técnico, ideológico, elección lingüística, práctica política, medio socioeconómico. Jamás puede consistir simplemente en la aplicación de un aparato teórico (ya que la teoría es móvil, susceptible al cambio, está enraizada en contextos históricos y culturales al igual que los objetos a los que se aplica). Se trata de un análisis detallado, informado por la teoría, pero no sobredeterminado por ella. (Bal, 2009).

Seguirlo en su trayectoria: pues los conceptos tienen la posibilidad de cambiar en su propia conceptualización. Van variando: ajuntándose, ampliándose, precisando a lo largo de la obra de los autores. Los conceptos viajan dentro de su propia conceptualización.

Establecer su rigurosidad epistemológica: en este punto interesa considerar si los autores se preocupan en explicitar sus sustentos y las decisiones epistemológicas tomadas, si aclaran y declaran cuando un concepto pertenece a otro campo, y el modo en que realizan estos movimientos, lo que nos implica ir a los conceptos de base para hacer este análisis. (Bourdieu, 2008).

Conceptos psicopedagógicos seleccionados: modalidad de aprendizaje y modalidad de enseñanza

La identificación de un concepto: 1. Modalidad de aprendizaje

Denominación: Modalidad de Aprendizaje

Definición: Es una *matriz*, un *esquema de operar*, un *molde relacional*, armado entre la madre como enseñante y el hijo como aprendiente, que continúa construyéndose en las posteriores relaciones entre personajes aprendientes y enseñantes a lo largo de toda la vida. Mantiene una tensión entre lo que se impone como repetición/permanencia (modo anterior de relacionarse) y lo que necesita cambiar. Se va transformando con el uso, pero la matriz sigue quedando como estructural. Se trata de una *estructura organizativa* de aspectos del orden de: la significación, la lógica, lo simbólico, la corporeidad, la estética, que se va dando espontáneamente y significa un intento de ahorro de energía. Es como un *idioma* que cada uno utiliza para entender a los otros y hacerse entender por ellos. Marca una forma particular de relacionarse, buscar y construir conocimientos, un posicionamiento del sujeto ante sí mismo como autor de su pensamiento, un modo de descubrir-construir lo nuevo y un modo de hacer propio lo ajeno. El supuesto equilibrio acomodación-asimilación sería la dinámica esperable de una modalidad de aprendizaje saludable

Función de interpretación: se trata de un concepto que permite *conocer* la forma particular de cada sujeto de relacionarse con lo conocido y lo no conocido, de descubrir y construir conocimientos (de hacer propio lo ajeno) así como su posicionamiento ante sí mismo como autor. A través del modo en que los enseñantes (familia y escuela) hayan conseguido reconocer al niño como aprendiente (con capacidad de pensar, de preguntar, de jugar) y como enseñante. También permite *diagnosticar* una modalidad de aprendizaje como saludable o patológica e *intervenir* es una apuesta a propiciar modalidades de aprendizaje que potencien posibilidades singulares de cada persona, ofreciéndole espacios en los que pueda realizar experiencias con enseñantes que favorezcan ese proceso.

La identificación de un concepto: 2. Modalidad de enseñanza

Denominación: Modalidad de Enseñanza

Definición: es una manera de mostrar lo que se conoce y un modo de considerar al otro como aprendiente. Y que se constituye desde el inicio de la vida, y se va construyendo a partir de la modalidad de aprendizaje en cada persona. La *modalidad de enseñanza* (como la *modalidad de aprendizaje*) también supone un modo particular de *organización* entre una serie de elementos heterogéneos: a) cierto *modelo relacional* entre sí mismo como quien conoce, el otro como quien puede conocer y el objeto de conocimiento como objeto que se construirá entre ambos; b) un reconocimiento de sí mismo como *autor*. c) Un tipo de *relación con el saber*; d) la facilitación o restricción de *vínculos solidarios con pares* de la misma faja etaria, y e) *experiencias de vivencia de satisfacción* en cuanto a ser sostén o tener algo para dar al otro ser bien recibido. Diferencia *cuatro modalidades de enseñanza*, a las que denomina utilizando los términos: mostrar-guardar-esconder-ocultar-exhibir-desmentir, que remiten a posicionamientos entre tres instancias, quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento. Una *modalidad de enseñanza saludable* (en niños, en adultos) articula simultáneamente el mostrar y el guardar lo que conoce, sin necesidad de exhibirlo (se) o esconderlo (se) por inseguridad, temor, culpa o vergüenza.

Función de interpretación: Se trata de un concepto que permite *conocer* la manera en que alguien conoce y como considera que el otro puede conocer, a partir de un reconocimiento de sí como autor con una forma de relación con el saber, que conforman las modalidades de enseñanza tanto en familias, escuelas y medios de comunicación. También permite *diagnosticar* una modalidad de enseñanza como *saludable o patológica*; esto es, cómo una modalidad de enseñanza de los padres/docentes/medios (en relación con la posición que tienen frente al conocimiento) incide en la modalidad de aprendizaje de un niño-alumno e **intervenir**, propiciando al enseñante conectarse con su posición aprendiente y favorecer que los aprendientes puedan conectarse con la posición enseñante de ellos.

La localización de su origen y/o comienzo: Modalidad de aprendizaje-Modalidad de enseñanza

En los *idiomas del aprendiente* (2000) la autora expresa: “Al ir al encuentro de las *significaciones inconscientes* que dentro de la *familia* operan como posibilitadores o inhibidores del *aprendizaje*, nos

vimos en la necesidad de construir conceptos nuevos que llamamos ‘modalidad de aprendizaje’ y ‘modalidad de enseñanza’.

Modalidad de aprendizaje. Origen:

Piaget observa que si bien los detalles de los movimientos asimilativos o acomodativos van variando, hay una *invariancia* en su presentación, en cualquier proceso de adaptación de todo ser vivo. Estas *invariancias* proporcionan el vínculo fundamental entre la biología y la inteligencia. “Yo creo que, también proporcionan la arquitectura para la atribución simbólica de significaciones personales a los procesos de aprendizaje individuales” (Fernández, 1987: 123)

Sara Paín observa la *constitución de diferentes modalidades en los procesos representativos* cuyos extremos pueden describirse como: hipoasimilación-hiperacomodación, hipoacomodación-hiperasimilación.

Comienzo: ¿en qué punto operó la transformación?

El análisis de la ‘modalidad de la inteligencia’ [Piaget-Pain] en su operar *nos permite* llegar a ciertas conclusiones acerca de la ‘modalidad del aprendizaje’ y a establecer correlaciones con determinadas patologías. (...) Pero como la inteligencia (invariantes: asimilación-acomodación) es solo una de las estructuras que intervienen en el proceso de aprendizaje (y no podemos recortar el deseo y la corporeidad) *preferimos* hablar de ‘modalidad de aprendizaje’ y *no* de ‘modalidad de la inteligencia’

En relación con el *uso* de los términos *asimilación-acomodación* (que toma de S. Pain, quien lo toma de Piaget) señala que *no* los utiliza pensando en una adaptación (equilibrio acomodación-asimilación) sino como una alternancia (asimilación-acomodación) posibilitador del aprendizaje³. Se interroga: *por qué continúa utilizando esos términos*: “¿Será por fidelidad a Piaget? No lo creo ¿Será entonces por fidelidad a Sara Paín? Podría ser, pero por el momento no he encontrado otros términos que me satisfagan” (1987: 102).

Modalidad de enseñanza. Origen

Ya en *Los idiomas del aprendiente* (2000) diferencia cuatro modalidades de enseñanza, a las que denomina utilizando los términos *mostrar-guardar/esconder-ocultar/exhibir*. Estos términos son presentados por la autora sin definirlos, ni desde su acepción convencional ni desde teorizaciones pre-existentes. Del término *desmentir* hace una lectura desde la teoría psicoanalítica; todas estas expre-

³ Como la inteligencia humana no es neutral [no es una máquina que opere independientemente de las emociones, deseos, sueños, ilusiones, frustraciones, angustias, alegrías del cuerpo que sufre o goza] sus *movimientos de asimilación*, van a estar más o menos permitidos de acuerdo con: el grado de permiso que al sujeto le haya sido dado en su infancia (y en el presente) para cuestionar sin sentir que el cuestionado sufre o lo hace sufrir y para diferenciarse sin perder el amor; las experiencias placenteras o dolorosas que sus padres y maestros le hayan permitido en relación con responder preguntas difíciles, elegir cosas diferentes a otros, opinar diferente; las experiencias lúdicas facilitadas e impedidas o sancionadas. Los *movimientos de acomodación* también estarán más o menos favorecidos según: el sujeto haya transitado por diferentes movimientos identificatorios; la constitución de espacios confiables o persecutorios; la presencia de secretos o desmentidas que desinvistan libidinalmente a todo objeto a conocer; la convivencia con enseñantes que puedan mostrar y guardar o con aquellos otros que ofusquen por exceso

siones remiten a posicionamientos entre tres instancias: quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento.

Una modalidad de enseñanza saludable articula simultáneamente el mostrar y el guardar lo que conoce: el enseñante puede crear, construir o reconstruir el objeto de conocimiento; *muestra* (cómo llega a ese conocimiento, transmitir algo de esa experiencia de elaboración objetivante⁴) y *guarda* (deja que el otro pregunte para que encuentre sus propias respuestas desde su saber inconsciente⁵) el conocimiento.

Si el enseñante *oculta o esconde* al objeto de conocimiento, el aprendiente necesita ‘espíar’ porque no está autorizado a apropiarse del conocimiento, configurándose el *problema de aprendizaje síntoma*.

En *La inteligencia atrapada* (1987) se describe la *inhibición cognitiva*, a partir del concepto de inhibición descrito por Freud como evitación: el enseñante *exhibe* el conocimiento y el alumno evita conocer. Hay enseñantes que no logran establecer una diferencia entre el conocimiento que portan y ellos mismos: quien exhibe responde a una personalidad con características narcisistas, histéricas, perversas. Sin embargo, *exhibición* no es un concepto remitido a autor alguno, como en el caso de *inhibición*.

El grado máximo de patología en la circulación del conocimiento es la *desmentida*: término aportado por el psicoanálisis familiar (Berenstein) y la antipsiquiatría (Laing) (ambos autores citados en Fernández, 1987). El enseñante desmiente lo conocido por el aprendiente y éste, al ser anulado como conocedor puede usar su pensamiento para alucinar y delirar otra realidad (psicosis) o anular su capacidad pensante (oligotimia).

Comienzo: ¿en qué punto operó la transformación?

La autora expresa que Freud no habla de ‘inhibición cognitiva’; ella, partiendo del concepto de inhibición, utiliza la terminología psicoanalítica para aplicarla a la problemática del aprendizaje. Por lo tanto, cuando está sexualizado el pensar, el conocer, el aprender, puede producirse un tipo de inhibición que llamaremos ‘inhibición cognitiva’.

La *desmentida*, mecanismo estudiado por Freud como específico de la psicosis: significa decirle a alguien que miente o disminuir este hecho para que no se conozca. Es retomado por Alicia Fernández de los aportes de Berenstein y Laing, desde el psicoanálisis familiar, para quienes se constituye una escisión del yo: una parte reconoce y acepta la realidad mientras que la otra parte la desmiente. Otra salida de la *desmentida*: me transformo en un oligotímico.

Su contexto de aparición: Modalidad de aprendizaje-Modalidad de enseñanza

Interés técnico-teórico de la disciplina

En su primer texto (1987), Fernández afirma que para “leer la producción de un paciente, de una familia o de un grupo el psicopedagogo tendrá que posicionarse en un lugar analítico (espacio de confianza) y asumir una actitud clínica a la que habrá que incorporar *conocimientos, teorías y saber acerca del*

⁴ Desde los movimientos asimilativos y acomodativos descritos por Piaget y retomados por Sara Paín.

⁵ Concepto psicoanalítico también presente en la conceptualización de Sara Paín.

aprender (142) y desarrollar una 'teoría psicopedagógica'. La psicopedagogía por ése entonces 'instrumentaba teorías' de otros campos disciplinares (Castorina, 1986) Se inicia la psicopedagogía clínica desplazando la perspectiva reeducativa que resistía en sus prácticas.

Se inicia la producción teórica:

- **Se comienza por teorizar la práctica con el problema de aprendizaje.**

En *La inteligencia atrapada* (1987) entiende a la teoría psicopedagógica, como matriz teórica interpretativa que no es la suma de los anteriores conocimientos, sino una teoría que las abarca, *surgida de la práctica con el problema de aprendizaje*.

A partir del análisis de más de cien familias en el hospital Posadas que acudían a consulta por problemas de aprendizaje de sus hijos (niños y/o jóvenes), pude determinar que si bien no siempre la modalidad de enseñanza patogenizante de los progenitores consigue patologizar la modalidad de aprendizaje en los hijos, inversamente, cuando un niño o una niña presenta un problema de aprendizaje, encontramos modalidades de enseñanza patogenizantes en sus padres.

Analiza, también, las historias de aprendizajes de numerosos adultos que participaban en *grupos de tratamiento psicopedagógico didáctico* y los modos de aprender de numerosos psicopedagogos, psicólogos, maestros y terapeutas del aprendizaje que participan en *grupos de formación psicopedagógica*.

Observa, asimismo, los *nuevos factores de malestar en la cultura* y comprueba la incidencia de los aspectos teletecnmediáticos (TV, Internet, etc.) y de los nuevos modos de jugar propuestos a niños y jóvenes en las modalidades de aprendizaje.

- **Comienza a desarrollar investigaciones sistemáticas**

1) El DIFAJ (ejemplifica las modalidades de aprendizaje con relatos de niños a partir de las láminas del CAT y los modos de acercarse a la caja de juegos en la 'hora de juego'. 2) Investigación realizada con población con necesidades básicas insatisfechas tendiente a determinar los factores familiares posibilitadores del aprender. 3) Situación Persona Aprendiendo (SPA) (Argentina, Brasil, Uruguay, España, Inglaterra) para analizar las modalidades de aprendizaje saludables. 4) Investigación Situación Persona Prestando Atención.

Seguirlo en su trayectoria: Modalidad de aprendizaje

En su primer libro (1987) la autora da su primera definición de modalidad de aprendizaje (121-22; 132). En su segundo libro (1992) le agrega a *molde, matriz*, el adjetivo '*relacional*' [de P. Aulagnier] (84). En otro de sus libros, *Los idiomas del aprendiente* (2000), va a decir que, también, se trata de *estructuras organizativas* y siguiendo a Christopher Bollas va a agregar a su definición que es: como un *idioma*⁶ (96/7). En este mismo texto dirá que 'modalidad de aprendizaje' lo viene trabajando desde su primer libro: reformulándolo, rehilvanándolo y cruzándolo con ideas de autores que desde campos extra-psicopedagógicos (pensando en el aprendizaje como Jacky Beillerot, o en las ideas de Winnicott y de

⁶ El *conocimiento del idioma* que hablamos nos enriquece en el modo de interpretar al mundo y a nosotros mismos. El *reconocimiento del idioma* que utilizamos para aprender y enseñar nos permite ser más libres y creativos.

André Green) también se han encontrado con la necesidad de reconocer la existencia de cierto estilo singular en cada persona.

Seguirlo en su trayectoria: Modalidad de enseñanza

En su primer libro *La inteligencia atrapada* (1987), no hay referencia a este concepto. En *La sexualidad atrapada de la señorita maestra* (1992) analiza no sólo la participación de la modalidad de enseñanza de los padres, sino también de la escuela sobre la modalidad de aprendizaje de los niños y jóvenes. Sin embargo, no define teóricamente el término enseñanza. Presenta además la modalidad del enseñante que *favorecería* la inhibición cognitiva (En el libro *La inteligencia Atrapada* habla sólo de ‘inhibición cognitiva’ en el aprendiente). En *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento* (2000) busca explicar la incidencia de la modalidad de enseñanza de los padres sobre la modalidad de aprendizaje de los hijos. En *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios* (2000) profundiza la explicitación de las modalidades de enseñanza de las familias de origen, y las imperantes en el medio social, en especial aquellas que son patogenizantes.

Señala *tres actitudes* de los adultos (padres y/o maestros) que los alejan de la posición de aprendientes en relación con los niños, perturbando el proceso de constitución subjetiva de sus hijos o de sus alumnos como sujetos pensantes: el ‘adulto adivino’, el ‘adulto detective’ y el ‘adulto indiferente’⁷. En *Atencionalidad Atrapada* (2011) retoma estas tres ‘actitudes’ ahora en términos de ‘posiciones subjetivas’ hirientes de la capacidad atencional, cambio de denominación que no impacta en la significación. Posiciones que pueden obstaculizar el desarrollo de su capacidad atencional simultáneamente con el cercenamiento de su autoría.

Establecer su rigurosidad epistemológica

En este punto podemos observar que la autora se preocupa por explicitar sus decisiones epistemológicas, aclara y declara cuando un concepto pertenece a otro campo, y muestra el modo en que realiza este movimientos. También se ve que hay una mayor elaboración y más referencias teóricas respecto de aprendizaje que de enseñanza.

A modo de conclusión

El análisis continúa, ya que nos encontramos en una etapa preliminar de la investigación y lo que compartimos en esta oportunidad es un recorte del avance logrado hasta el momento.

Fuentes

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*, Buenos Aires, Nueva Visión.

⁷ Esos atributos se describen desde sus significaciones en el habla cotidiana.

- Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra: una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000a). *Poner en juego el saber*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000b). *Los idiomas del aprendiente*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000c). *Psicopedagogía en psicodrama*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Bibliografía

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades*, Murcia, CENDEAC, Ad Litteram.
- Bourdieu, P. (2008 [1973]). *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Canguilhem, G. (2009). *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*, 1 ed., Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Castorina, J. A. (2013). "Algunos problemas epistemológicos de la teoría y la práctica de la psicopedagogía", en: *III Jornadas de Psicopedagogía del Comahue*, abril, Departamento de Psicopedagogía, Conferencia llevada a cabo en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- Lecourt, D. (1970). "La historia epistemológica de Georges Canguilhem", en: Canguilhem, G. (Ed.). *Lo normal y lo patológico*, México, Siglo XXI editores, pp. VIII-XXX.
- Vázquez García, F. (2011). *La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem*, Tesis de Grado, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla. Sevilla, Universidad de Sevilla, 1984.

El aprendizaje en la escuela media nocturna: significaciones discursivas de los jóvenes

Analisa Noemí Castillo

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue
analisacastillo@gmail.com

Betiana Mansilla

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue
betiana_mansi.63@hotmail.com

Introducción

El presente escrito se enmarca en el proyecto de investigación V04/078: *Significados, experiencia y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna*, que continúa una línea de investigación iniciada en 1995, y cuya tradición se centra en el estudio de distintos aspectos del nivel medio del sistema educativo, en las subjetividades de los jóvenes y el sentido que le confieren a la escuela media nocturna en el contexto actual.

Tiene por objetivo general, *construir conocimiento acerca de los significados, experiencias y participación considerados relevantes por los jóvenes que concurren a la escuela media nocturna*.

La investigación se realiza desde una metodología cualitativa de corte etnográfico, para la aprehensión y construcción de los datos en el campo. De este modo se podrá analizar la apropiación que, de la escuela media nocturna, realizan los/as alumnos/as-jóvenes, así como los sentidos que le otorgan.

En este marco, en la presente ponencia, se realiza el análisis crítico y reflexivo de los datos recabados y construidos en el marco de la entrevista abierta y en profundidad, en torno a uno de los ejes que hemos denominado: *Aprendizaje en la escuela nocturna: significaciones discursivas de los jóvenes*. Para comprender las significaciones expresadas por los/as alumnos/as en torno al aprendizaje escolar y las posibilidades que el mismo brindaría.

Para abordar el presente eje nos detendremos en la construcción de una dimensión de análisis denominada: *para qué estudiar*. Dimensión que nos posibilita realizar una aproximación a la conceptualización de aprendizaje construido y definido por algunos/as jóvenes alumnos/as que asisten a diversas escuelas medias nocturnas de la ciudad de Viedma, Río Negro.

¿Qué supone aprender?

Se inicia el camino explorando en torno a que se entiende por aprendizaje, categoría conceptual construida en condiciones socio-históricas específicas y vinculadas al acto de enseñar. Es decir, la

relación enseñanza-aprendizaje fue pensada y considerada como una tarea esencial en el ámbito de la educación.

Skliar y Téllez (2008) escriben en torno a la tarea de educar y señalan que la misma ha respondido a códigos normalizadores de las maneras de pensar, decir y hacer, tanto de los profesores como de los estudiantes. Códigos que conllevan la creencia que el ‘buen profesor’, a través de un discurso claro y riguroso, transmite un saber cerrado y sin fisuras, así el docente se sostiene en la seguridad de estar transmitiendo un saber necesario para sus alumnos, un saber que busca despertar en el otro, el estudiante, un asentimiento embelesado que reposa en la tranquilizadora seguridad que da la autoridad (141), de esta manera “(...) profesor y estudiante juegan un juego especular: uno supone que enseña, el otro cree que aprende” (142)¹⁸

Los autores sostienen que esto forma parte de las ficciones pedagógicas de la modernidad, de completud y homogeneidad del sujeto y que han hecho olvidar la imposibilidad en la educación: imposibilidad de transmisión de la totalidad de la cultura; del aprendizaje sin deseo; de la transmisión de un saber que se considera adecuado y necesario para el otro (*op cit.*), entre otras imposibilidades¹⁹.

Olvidar estas imposibilidades, ha anulado, en algunos momentos, la existencia de otras culturas; la emergencia del sujeto de deseo, ya que al suponer que el profesor tiene todas las respuestas el deseo es cancelado. Pero como sabemos, y tal como sostienen Skliar y Téllez (2008) “educar como arte es un acto de resistencia a los modelos dominantes de pensar, decir, hacer, sentir (...) es un acto creador que nos transforma, que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, decimos, hacemos y sentimos (143)²⁰.

Es por ello que los autores invitan a repensar la tarea de educar, salirse del lugar de saber que naturaliza, neutraliza, normaliza y comenzar a aceptar que el que *aprende* es un sujeto lanzado a la aventura de pensar, decir, hacer y sentir de otro modo (142)²¹.

En este intento de deconstrucción, de encuentro con las fisuras de las ficciones normalizadoras de las maneras de pensar, decir y hacer en el acto de educar, como de aquellas ficciones que comienzan a configurarse, las significaciones de los jóvenes que asisten a la escuela nocturna adquieren relevancia, es decir, de la lectura posible de esas palabras se intenta repensar qué significa y cuál es el lugar del aprendizaje escolar, señalando al *para que estar y estudiar* como una forma de aproximarnos a esas significaciones

La escuela: territorio de expectativas

En este recorrido nos proponemos indagar los significados que tienen para los jóvenes el paso por la escuela media nocturna, es decir, para qué *estar y estudiar* en dicha escuela. Duschatzky (2005) al respecto plantea que:

(...) situar a la escuela en el territorio de las expectativas supone traspasar el umbral de la sola determinación de las funciones asignadas. La posibilidad de cifrar expectativas sobre la escuela habla de una relación socioeducativa en la que tiene lugar un conjunto de deseos e intereses que se ponen en juego aún en sistemas determinados y controlados. La dimensión del “uso”

¹⁸ En Castillo, A y Mansilla, B. (2015). *¿Qué significa aprender en la escuela media nocturna? Perspectiva de los/las jóvenes*. Ponencia presentada en el 1º Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad. Organizado por la Universidad Nacional del Comahue. Centro de Estudios Literarios. Escuela de Arte Alcides Biagetti. Viedma, Rio Negro

¹⁹ *Op. Cit.*

²⁰ *Op. Cit.*

²¹ *Op. Cit.*

cuestiona las pretensiones homogeneizadoras de las instituciones educativas y habilita la búsqueda de los deslizamientos de sentidos (15).

La escuela de la modernidad, concebida como una institución encargada de la trasmisión de la cultura y la formación de los ciudadanos, así como también una institución capaz de generar proyectos de transformación social, es decir progresos en los sujetos que por ella transitan (entre otras cuestiones); parece seguir, hoy en día, operando con esa finalidad para muchos de los jóvenes. La escuela, según el discurso de los jóvenes, opera como un campo de posibilidad, generando en los jóvenes proyectos, tales como mejorar las condiciones laborales luego de terminar el secundario; o poder seguir algún estudio terciario. Expectativas, deseos que se juegan a la hora de elegir asistir a las escuelas medias., en este caso nocturnas.

Concurrir a la escuela hoy en día, para muchos jóvenes es ir a estudiar, “*estudiar para ser alguien*”, lo que implica aprender aquello que el otro me brinda. Este aprendizaje me permitirá tener herramientas para poder hacer otra cosa con la realidad, “de estos encuentros en los que los cuerpos pueden entrar en una relación de alteridad, los cuerpos implicados experimentan alteraciones en su estado, devienen otros, ya que después del mismo no son lo que eran antes de él”. (Skliar y Téllez; 2008: 129)

En relación a ello, Duschatzky (2005), mencionara que la escuela es un pasaje, que no implica borramiento de referentes históricos de identificación sino apertura de la cadena de significantes (...) es portadora de *variación simbólica*, es decir la escuela que introduce una diferencia (...) esta diferencia introduce nuevos interlocutores y mapas de significados que hacen posible una resignificación de la propia experiencia. (77-78)

Siguiendo con el planteo de la autora, la escuela como “frontera” remite a la construcción de un nuevo espacio simbólico que quiebra las racionalidades cotidianas (...) la experiencia escolar va asociada a la formulación de proyectos (79).

En este sentido, algunos/as alumnos/as en sus discursos expresan:

(...) yo quiero seguir estudiando no quiero dejar la escuela, no sé cómo pensarán los otros chicos en general pero yo quiero seguir por el bien del futuro mío (Ent. 46. V. 21 años. 2° año)

(...) Yo no quiero estudiar una carrera como bioquímica, voy a algo directamente más práctico (Ent. 44. M. 27 años. 3° año)

Estos discursos, significaciones de los jóvenes muestran él para qué estudiar, marcando una diferencia allí, lo cual implica la entrada de nuevos soportes de sentidos. Frente a la realidad, la escuela les posibilita ser otra cosa, les posibilita la construcción de un nuevo espacio simbólico para cada joven, con sus particularidades, es decir, la escuela les permite imaginar un cambio en el presente.

La significación del *para qué estudiar* asociada al sentido de la escuela, la escuchamos en varios discursos de los/as jóvenes, que el estudiar para muchos de ellos representa un pasaje al reconocimiento social o el pasaje a una nueva experiencia. En este sentido Duschatzky (2005) nos plantea que “no es que el paso por la escuela ofrezca a los jóvenes la certeza de integración socioeconómica, pero les posibilita producir aberturas, traspasar fronteras simbólicas” (81).

Algo de esto aparece en los decires de los/as jóvenes quienes plantean, por ejemplo, que estudian para:

(...) quiero algo mejor para mis hijos, ya que hoy nadie te toma sino tenes el secundario completo. Yo quiero mí título porque hoy para seguir estudiando necesitas el título sí o sí, yo me voy a anotar a la policía, no me gusta ese oficio, pero yo trato de cambiar lo que tengo, que se me valore, donde estoy no me valoran, ellos no ven todo lo que yo hago, ella no lo ve (refiriéndose a su empleadora), me cuesta para salir (...) (Ent. 44. M. 27 años. 3° año).

(...) mi idea es terminar, es que quiero cambiar de trabajo, hace 6 años empecé como empleada doméstica... (Ent. 44. M. 27 años. 3° año).

(...) vos venís a estudiar nada más, para el día de mañana tener una llave para poder abrir puertas, por ejemplo la de la universidad para estudiar algo que te guste (Ent. 5. V. 20 años. 1° año).

Discursos que muestran la asistencia a la escuela como aberturas a una nueva realidad para cada joven, como posibilidad de traspasar la condición actual y poder desear un futuro distinto. A la vez, la escuela como posibilitadora de aprendizajes, que le permitirán “ser” otra cosa. En este sentido, es importante precisar que se entiende por *aprendizaje* una categoría conceptual construida en condiciones socio-históricas y tal como los mencionamos anteriormente, vinculadas al acto de enseñar.

Skliar y Téllez (2008) nos dicen:

Enseñar es, desde esta perspectiva, un encontrar-se, una co-implicación (...) este encuentro puede entenderse como un movimiento en el que lo que da que aprender no queda nunca aprendido y la pasión de aprender deviene tarea permanente (...) (148).

Entonces, podemos decir y pensar que “el que aprende es un sujeto lanzado a la aventura de pensar, decir, hacer y sentir de otro modo” (142).

En este intento de pensar y analizar los discursos sobre las significaciones de los aprendizajes construidos por los jóvenes que asisten a las escuelas medias nocturnas, adquiere relevancia el lugar que tiene para ellos los aprendizajes que allí construyen, y para qué lo construyen, es decir, *para qué estudiar*.

Por último, Duschatzky (2005) nos dirá que, el tránsito por la escuela crea una brecha de posibilidad, pero ésta no radica específicamente en la calidad de las propuestas pedagógicas sino en la producción de una experiencia que al tiempo que sutura fisuras de la vida cotidiana y nombra un conjunto de expectativas sociales no satisface toda la gama de intereses y deseos juveniles (93).

En relación a las posibilidades e intereses particulares de cada joven, una alumna dirá en relación a sus deseos e interés:

(...) Igual que el tema tecnología, yo con el celular hago llamadas y mensajes, no me pidas Facebook, no me pidas WhatsApp, no me pidas nada, no me interesa ese tema de la tecnología. Yo no sé por qué no quiero aprender, estoy negada. Y ahora nos decían eso por el tema de que nos iban a dar las notebook, y a mí no me interesa (Ent. 44. M. 27 años. 3° año).

En este decir, podemos observar como más allá de lo que la escuela propone curricularmente para enseñar, el alumno tiene sus propios deseos e intereses que no siempre serán satisfechos, porque en este caso, a diferencia de la escuela de la modernidad, el sujeto/alumno es lanzado a la aventura de pensar,

decir y sentir de otro modo; y por lo tanto el saber que transmite el docente no siempre será el necesario para el alumno.

Algunas reflexiones finales

En este primer acercamiento al análisis de lo que implica aprender para los jóvenes en la escuela media nocturna, nos aproximaremos al lugar y a la importancia del para qué concurrir a la escuela y con ello pensamos entonces el para qué aprender aquello que brinda la escuela media nocturna.

Duschatzky (2005) nos dice “la cuestión de los sentidos sobre la escuela no está en la transparencia del discurso que un grupo de jóvenes formula sino en la construcción interpretativa que supone inscribir lo dicho en un contexto más amplio de significaciones” (12).

La escuela de la modernidad, encargada del ascenso social o formación de la elite y de la ciudadanía, no necesariamente es la escuela de hoy en día, pero algo del orden de la integración o transformación social que estaba en la base de los pilares fundacionales, al parecer, sigue operando en los discursos juveniles, la escuela como territorio de expectativas.

Es este sentido, detenernos a escuchar a los/as jóvenes alumnos/as, una vez más, supone darles la palabra y analizar e interpelar la función de la escuela, el para qué estudiar hoy en día y con ello ver cuál es el lugar de la escuela media nocturna para estos jóvenes y para sus aprendizajes.

Bibliografía

- Castillo, A y Mansilla, B. (2015). *¿Qué significa aprender en la escuela media nocturna? Perspectiva de los/las jóvenes*. Ponencia presentada en el 1° Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad, Organizado por la Universidad Nacional del Comahue, Centro de Estudios Literarios, Escuela de Arte Alcides Biagetti. Viedma, Rio Negro
- Duschatzky, S. (2005). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, 1ª. Edición, 1ª. Reimpresión, Buenos Aires, Paidós.
- Proyecto de investigación V04/078: ‘Significados, experiencia y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna’, dirigido por Mg. María Inés Barilá y co-dirigido por Lic. Viviana Bolletta.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). “Comunidad y alteridad: el ritmo ético- político del acto de educar”, en: Skliar, C. y Téllez, M. *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Capítulo 5, Buenos Aires, Noveduc.

Las estructuras de participación de los estudiantes en un curso universitario

Patrizia Coscia

Facultad de Agronomía - Facultad de Veterinaria – Universidad de la República – Uruguay

patcoscia@gmail.com

Introducción

La importancia del lenguaje y de la interacción comunicativa en el aula ha sido destacada en numerosas investigaciones y en el marco de diferentes corrientes teóricas (Candela, 2001). Importancia que subraya Cazden al decir que “el lenguaje hablado es el medio a través del cual se produce gran parte de la enseñanza y por el cual los alumnos demuestran al docente gran parte de lo que han aprendido” (Cazden, 1990: 627) y, quizás aun con más énfasis, Cubero cuando afirma que “el aprendizaje en el aula es posible gracias a la comunicación que se da entre los participantes en una actividad y que puede ser descrita como una conversación que se desarrolla a través del discurso en el que se implican profesor y alumnos en el aula” (Cubero, 2001: 15).

Es decir, que independientemente de la modalidad de la clase y de las actividades que se propongan y se realicen, el lenguaje y la interacción verbal siempre ocupan un lugar de privilegio como agentes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es así que la perspectiva teórica que sustenta el trabajo que aquí presento es el Constructivismo Social o Socioconstructivismo, que sostiene que el conocimiento se construye a la vez individual y colectivamente. Cada uno lo construye por sí mismo pero también socialmente, a partir de la interacción, del encuentro con otros.

En este marco el lenguaje juega un papel fundamental, por un lado como mediación social, como instrumento de comunicación y negociación en la interacción y, por otro, como mediación simbólica, ya que el lenguaje permite dar sentido a las construcciones que se van elaborando y a las experiencias y actividades que se realizan, en este caso, durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las palabras de Fernández “la fábrica de los pensamientos no se sitúa dentro ni fuera de la persona, se localiza entre. La actividad del pensar nace en la intersubjetividad promovida por el deseo de hacer propio lo que nos es ajeno pero también es nutrida por la necesidad de entendernos y de que nos entiendan” (Fernández, 2000: 11) refuerzan el valor de la interacción verbal en los procesos de enseñar y de aprender.

La perspectiva teórica que completa el marco de este trabajo es la Etnografía de la Comunicación que como toda etnografía tiene la particularidad de desvelar lo obvio, ya que desmenuza situaciones naturales para permitir su interpretación, su mejor comprensión, de modo de poder modificarlas o mejorarlas si fuera el caso.

La Etnografía de la Comunicación se ocupa concretamente del estudio de las conductas comunicativas en contextos específicos, en este caso particular ese contexto es el aula universitaria. No sólo

estudia qué se dice sino también quién lo dice, a quién, cuándo y cómo lo dice (Saville-Troike, 1987: 667), por lo cual su pertinencia para estudiar las estructuras interactivas en el aula es obvia.

Este trabajo forma parte de la investigación que realicé como uno de los requisitos para obtener el título de Magister en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República - Uruguay.

El tema de la investigación surge de la inquietud por profundizar la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se generan en las aulas universitarias para lo cual me propuse analizar las estrategias comunicativas que emplean los estudiantes y los docentes en las aulas de la universidad.

La forma y el tipo de participación de los estudiantes así como su actitud frente a la información y a las tareas que deben emprender para llevar adelante sus procesos de aprendizaje están muy fuertemente condicionados por la forma de organizar tanto las actividades de enseñanza como el discurso de los docentes.

Al representar el nivel de participación de los estudiantes en un continuo, tendríamos, en uno de los extremos la enseñanza expositiva, unidireccional y en el otro, la enseñanza interactiva, bidireccional. “La enseñanza expositiva implica una interacción mínima de los alumnos. Es apropiada cuando el profesor quiere decir algo a los estudiantes desde su posición de experto” (Biggs, 2006: 109) y es típica de las clases numerosas. En las clases menos numerosas, más pequeñas, es dónde, según este autor, se ponen en juego estructuras bidireccionales, con mayores niveles de participación de los estudiantes, por lo que en la investigación incluí clases con mayor número de estudiantes y también clases pequeñas.

Desarrollo de la investigación

La investigación está planteada desde una perspectiva cualitativa y la recolección de la información la llevé a cabo a partir de la observación, grabación y transcripción de clases de cuatro docentes, dos hombres y dos mujeres, de un curso del tramo inicial de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad de la República, Uruguay.

Las clases que observé y grabé fueron de tres tipos:

- Clases teóricas, de tipo expositivo, no obligatorias, a las que asistían entre 200 y 250 estudiantes, se desarrollaban en un salón tipo anfiteatro, el docente ubicado al frente y los estudiantes sentados en semicírculo. Su duración era de aproximadamente dos horas, durante las cuales el docente responsable presentaba y analizaba los principales conceptos del tema correspondiente.
- Clases prácticas, obligatorias, de dos horas de duración, eran la continuación aplicada de lo que se había trabajado previamente en las clases teóricas. Los estudiantes, aproximadamente 48 por grupo, en este caso, trabajaban en equipos de seis a ocho integrantes, resolviendo ejercicios de cálculo, respondiendo cuestionarios, interpretando resultados, gráficos, etc. La conformación de los equipos se mantenía durante todo el curso. Cada equipo se ubicaba en una mesa de trabajo y los dos docentes responsables del grupo, atendían las consultas y monitoreaban constantemente el trabajo que estaban realizando los estudiantes.
- Recorrida del parque agrometeorológico, obligatoria, de una hora de duración, en la que participaban de 10 a 12 estudiantes, quienes acompañados por un docente observaban y, en

algunos casos, manipulaban los distintos instrumentos que conforman el parque agrometeorológico de la facultad.

A medida que fui recogiendo la información comencé la transcripción de las clases y el análisis de las mismas. Un análisis de tipo global a partir del cual identifiqué las fases que componían la estructura de las distintas clases y un microanálisis del cual resultaron las estructuras de participación y las formas de intervención que tenían lugar en las clases que estudié.

Resultados

Los resultados que presento en este trabajo se centran en la estructura de las clases y las estructuras interactivas.

La estructura general de las clases está compuesta por cuatro o cinco fases que son las siguientes: saludo, inicio, desarrollo, cierre y post cierre.

El “saludo” ocurre mientras la mayoría de los estudiantes están conversando entre ellos y algunos están entrando al salón. Los docentes lo utilizan a modo de indicación de que la clase va a comenzar y por supuesto esta fase dura unos pocos segundos.

La fase de inicio varía según el docente y el tipo de clase. En algunos casos consiste en anunciar las actividades que se van a realizar en las clases siguientes, mientras que en otros se explicitan los objetivos o propósitos de la clase, se explica la forma de trabajo durante la clase, se hace referencia o se retoman conceptos trabajados anteriormente y que se relacionan con los que se van a trabajar en esa clase en particular.

La fase siguiente, la de desarrollo, es la más larga y es diferente según el tipo de clase. En las clases teóricas, los docentes realizan la exposición del tema correspondiente a esa clase pero en todos los casos hay algún tipo de participación de los estudiantes. En las clases prácticas esta fase se desarrolla a partir del trabajo grupal durante el cual los estudiantes deben resolver los desempeños correspondientes por lo tanto hay una participación muy activa. En la recorrida de parque agrometeorológico esta fase consiste en la explicación del funcionamiento de los instrumentos por parte del docente, la observación y, en algunos casos la manipulación de los mismos, por lo que en general hay una participación activa de los estudiantes.

La fase de cierre es similar en los distintos tipos de clase y consiste en una síntesis final del tema o la actividad que se realizó y/o la comunicación de las actividades que se van a realizar en las clases siguientes. También ocurre que en algunas clases los estudiantes comienzan a retirarse del salón sin que exista oportunidad de concretar la fase de cierre.

En algunas clases, además, hay una fase posterior a la descrita anteriormente y que denominé fase de post cierre porque se presenta una vez que la clase se ha terminado. En general se genera a partir de la o las preguntas de algún estudiante que se acerca al docente para aclarar alguno de los conceptos trabajados o a consultar respecto a actividades que se van a realizar en las próximas clases o en relación a tareas que los estudiantes deben realizar en forma no presencial. En algún caso también esta fase se origina cuando el docente llama a algún estudiante y retoma alguna pregunta que ese estudiante le había formulado previamente y que él postergó o no contestó en forma completa.

El análisis en profundidad de las distintas fases de las clases me permitió definir cuatro estructuras interactivas, que presento a continuación en orden creciente de participación de los estudiantes: presentación con participación moderada, presentación con amplia participación, diálogo de dos y diálogo de equipos.

La presentación con participación moderada. En esta estructura el docente es el protagonista, los estudiantes participan principalmente cuando contestan las preguntas del docente o a partir de algunos formatos interrogativos que ellos plantean (preguntas y formas de negociación de significados). La iniciativa que predomina en esta estructura es la del docente.

La presentación con amplia participación se diferencia de la anterior porque aun cuando el discurso predominante sigue siendo el del docente, los estudiantes participan casi en forma permanente, también en este caso a partir de sus respuestas, sus preguntas pero también sus comentarios. La iniciativa no está tan inclinada hacia el docente sino que es compartida.

El diálogo de dos es el diálogo entre un docente y un estudiante y se inicia generalmente por iniciativa del estudiante pero también ocurre cuando el que inicia el evento interactivo es el docente.

El diálogo de equipos, como lo indica su nombre, se genera durante el trabajo grupal que se desarrolla en las clases prácticas y en este caso el diálogo es principalmente entre los estudiantes, el docente prácticamente sólo participa cuando los estudiantes lo consultan. La iniciativa que predomina es claramente la de los estudiantes.

La estructura que aparece con mayor frecuencia y puede observar en los tres tipos de clases es la presentación con participación moderada.

Al tomar en cuenta las distintas fases que componen la estructura de las clases la distribución de las estructuras de participación es la que se puede ver en el cuadro siguiente¹:

Tipo de clase	Fase de la clase	Estructura de participación			
		Presentación con participación moderada	Presentación con amplia participación	Diálogo de dos	Diálogo de equipos
Teórica	Inicio	√			
	Desarrollo	√			
	Cierre	√			
	Post cierre			√	
	Inicio	√			
Práctica	Desarrollo			√	√
	Cierre	√			
	Post cierre			√	
	Inicio	√			
Recorrida parque agrometeorológico	Desarrollo	√	√		
	Cierre	√			
	Post cierre			√	

La fase de desarrollo es la única que presenta estructuras de participación diferentes en los distintos tipos de clase, diferencias que son provocadas por las actividades que los estudiantes deben realizar en cada tipo de clase, que difieren sustancialmente. En las clases teóricas la actividad principal de los estudiantes es escuchar y si lo consideran necesario, tomar notas. En las clases prácticas además de escuchar, calculan, interpretan, analizan, evalúan. En las recorridas del parque agrometeorológico si bien la actividad preponderante de los estudiantes es escuchar también deben observar, relacionar conceptos teóricos con el funcionamiento de los instrumentos y manipular algunos de los instrumentos.

¹ Tabla n.º 6. Estructuras de participación en las clases observadas. Coscia (2013: 73) La importancia del diálogo y las preguntas en el salón de clase. Análisis de estrategias comunicativas en aulas universitarias. Tesis de Maestría.

Conclusiones

Los docentes universitarios incluidos en esta investigación se ocupan de favorecer la participación de los estudiantes tanto en las clases teóricas como en las clases prácticas y las recorridas del parque agrometeorológico.

Los estudiantes también generan eventos interactivos en los distintos tipos de clases a las que asisten durante el curso.

La participación de los estudiantes es mayor cuanto más activamente implicados están en las actividades y cuanto menor es el número de estudiantes.

En las clases teóricas la interacción se centra en el docente, la estructura de participación que predomina es la presentación con participación moderada en la que la iniciativa interactiva corresponde al docente.

En las clases prácticas aun cuando en la fase de inicio la iniciativa del docente predomina, en la fase de desarrollo el trabajo en equipos favorece la iniciativa a los estudiantes, que son quienes regulan la interacción y el ritmo de la tarea que realizan a partir del diálogo de equipos o del diálogo de dos.

En las recorridas del parque agrometeorológico si bien el docente es el promotor principal de la interacción, hay una muy activa participación de los estudiantes (durante la fase de desarrollo) quienes toman la iniciativa con mayor frecuencia que en las clases teóricas por lo que la estructura preponderante es la presentación con amplia participación.

Bibliografía

- Biggs, J. (2006). *La calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea.
- Candela, A. (2001). “Corrientes teóricas sobre discurso en el aula”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, n.º 12, pp. 317-333.
- Cazden, C. B. (1990). “El discurso del aula”, en: Wittrock, M. (Ed.). *La investigación de la enseñanza, Tomo III, Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, pp. 627-709.
- Cubero, R. (2001). “Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes”, *Investigación en la escuela*, n.º 45, pp. 7-19.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Saville-Troike, M. (1987). “The Ethnography of Speaking”, en: Ammon, U.; Dittmar, N. y Mattheier, K. J. (Eds.). *Sociolinguistics. Soziolinguistik*. Berlin-New York, De Gruyter, pp. 660-671.

Los medios de comunicación y las tecnologías digitales en el aula.

Una experiencia de radio escolar

Sandra Della Giustina

Universidad Nacional del Sur

sandra.dellagiustina@uns.edu.ar

Introducción

Este trabajo da cuenta de la experiencia realizada en escuelas de Bahía Blanca, Punta Alta, Puan, Juan A. Pradere, Salliqueló, Rivera y Pedro Luro a partir de la realización del *El Aire es Gratis*. Una propuesta de taller de radio escolar con forma de programa radial, que intenta promover la conciencia ciudadana y el ejercicio del derecho a la palabra a través de la producción audiovisual educativa.

Abordaré en primer término los fundamentos que sustentan esta propuesta de taller; tanto en lo que respecta al formato, de taller/programa radial, como a la importancia de llegar a las escuelas con una propuesta que involucra en un mismo espacio de formación/creación a los alumnos y profesores. Así como la importancia de pensar la radio escolar desde distintas perspectivas para dar cuenta de las continuidades y rupturas en cuanto al estilo de la radio profesional y las transposiciones didácticas que tienen lugar al llevar adelante un proyecto de radio escolar.

Por último compartiremos un video documental que incluye alegatos de los participantes y pasajes de la experiencia realizada en diferentes escuelas urbanas y rurales, en las que se ha realizado el taller de radio escolar “El Aire es Gratis”.

Fundamentos

La Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual entiende la comunicación como un derecho humano equivalente a la libertad de expresión, promoviendo la democratización de las voces prestadoras de servicios. Bajo este espíritu y atendiendo a los principales objetivos que tiene la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) y sus delegaciones, entre los que se encuentran la necesidad de fomentar contenidos diversos, incentivar la producción local y la diversidad de prestadores, se abrió la inscripción de proyectos para la ejecución de Talleres de Promoción de la Comunicación Audiovisual.

El objetivo de estos Talleres es construir una herramienta de formación ágil y dinámica que permita tanto la adquisición de conocimientos específicos del lenguaje audiovisual como la promoción de la vinculación entre los diferentes actores sociales de la comunidad, priorizando temáticas locales

vinculadas a su vez con los principios básicos de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, a favor de la multiplicidad de voces, la pluralidad, la inclusión y el derecho a la información.

El taller *El Aire es Gratis* propone un espacio de práctica y construcción colectiva para que los alumnos junto a sus profesores comiencen a participar de los medios como actores activos, generando sus propios contenidos y espacios de expresión. En el caso de las escuelas que disponen de asignaturas vinculadas con la comunicación, se facilita el encuentro entre las producciones escolares y los distintos formatos y canales de difusión.

De esta manera, se articula el potencial de las instituciones escolares con las nuevas tecnologías para generar una propuesta radial sencilla que propicie el ejercicio de la pluralidad de voces que propone la Ley n.º 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual en consonancia con la Ley de Educación Nacional n.º 26206.

El Aire es Gratis, no es solo un taller para chicos y chicas, ni una formación exclusivamente docente. Se trata de una propuesta de práctica radial que se realiza en escuelas públicas que lo solicitan ante AFSCA y que convoca en un mismo tiempo y espacio a los docentes junto a sus alumnos, a fin de desarrollar juntos una producción radial colectiva.

La Ley n.º 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual resulta un marco propicio y una causa movilizadora hacia nuevas miradas desde y hacia los medios. Al tiempo que ejercer el derecho a la educación, tal cual lo plantea la Ley de Educación Nacional n.º 26206 para la institución educativa y los docentes en particular, representa un gran desafío, especialmente en cuanto a ofrecer igualdad de oportunidades a todos los alumnos.

Como se lee en los lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Obligatoria, especialmente en Educación secundaria¹, se trata de “romper con la reproducción de las brechas sociales en brechas educativas...” Y para lograrlo resulta indispensable trascender los prejuicios sobre el fracaso escolar, el etiquetamiento de los alumnos y fundamentalmente hacer pié en las trayectorias de aprendizaje de cada alumno. En este marco la producción radial puede resultar un verdadero puente por donde hacer posible la expresión de diferentes voces.

Además de participar en la producción audiovisual en los medios tradicionales, también se necesita generar nuevos y diversos espacios de producción y emisión para que la pluralidad de voces se haga efectiva. La escuela es uno de los espacios más importantes para este cometido, dado que en ella se produce tal vez el mayor proceso de socialización de los jóvenes; su entorno resulta ideal para promover este tipo de propuestas.

Aún cuando escuela y radio no han sido muy convergentes hasta hoy; ni los profesionales del medio comprenden las particularidades del mundo docente, ni la escuela ha sabido integrar valores educativos del medio sonoro (Aguade, 1993: 85), incorporar la radio al trabajo escolar no es más que revisitar la cultura de la transmisión oral en la que hizo pié la educación en el pasado.

Como afirma Elena Blanco Castilla² la radio

(...) goza de cualidades singulares para el trabajo curricular: permite el trabajo en grupo; favorece la motivación del alumnado (especialmente en la etapa adolescente); propicia la realización de las actividades escolares desde una perspectiva globalizadora; es un buen instrumento para el tratamiento de los temas transversales, y puede servir como soporte para trabajar la lectura crítica de los mensajes de los *medios masivos*.

¹ Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria aprobado por Resolución CFE n.º 93/09

² Blanco Castilla, E.; Gómez Calderón, B. y Paniagua, F. (2007). “La utilización de la radio como herramienta didáctica. Una propuesta de aplicación”, *FISEC*, año III, vol. 3, n.º 6, pp.35-50.

“El Aire es Gratis” plantea la incorporación del concepto de radio escolar como gestión colectiva anclada en el curriculum, donde cada disciplina, cada espacio curricular, puede aportar conocimientos que podrán ser compartidos a través del formato radial y las redes sociales. En este cometido las TIC juegan un papel trascendental.

Retomando la idea que plantea Elena Blanco Castilla, sobre el poco protagonismo de la radio escolar en el pasado, se hace necesario reconocer que las propuestas de radio escolar no han resultado una tarea sencilla y muchas veces las complicaciones técnicas han dado por tierra con cualquier intento radial escolar.

Las TIC nos enfrenta a nuevos y significativos desafíos, tanto como oportunidades para los educadores mediáticos. Y si bien estas plantean también cierto instrumentalismo educativo, como afirma David Buckingham³

La posibilidad técnica de «digitalizar» un variado abanico de diferentes formas de comunicación (no sólo escritura, sino imágenes visuales y en movimiento, música, sonido y palabra) forma parte de una más amplia convergencia de medios, en virtud de la cual las fronteras entre imprenta, televisión y medios generados por ordenador empiezan a desmoronarse.

Este programa de talleres de radio escolar “El Aire es Gratis”, se fundamenta en la concepción del pensamiento complejo y sus principios rectores: la dialógica, la recursividad organizacional y el principio hologramático. Este último evidenciado no solo en la concepción general de los talleres sino también en el formato molecular de las actividades que lo constituyen. Tensionando tres conceptos claves: *ubicuidad*, *convergencia tecnológica* y *trabajo colaborativo*.

Ubicuidad: en cuanto a la combinación de la portabilidad de los dispositivos y la expansión de la conexión inalámbrica que permiten que el conocimiento y los aprendizajes fluyan en distintas direcciones, en cualquier lugar y momento: en la casa, en el trabajo, en el bar, en la biblioteca (Burbules, 2011). A partir de este concepto la clase deja de ser lineal y acotada en el tiempo para extenderse en los ámbitos de las redes sociales.

El segundo concepto clave tiene que ver con la *Convergencia tecnológica*: la interconexión de dispositivos, información, contenido multimedia y redes de comunicaciones que han llegado como resultado de la evolución y popularización de Internet, tanto como de actividades, productos y servicios que han emergido desde el espacio digital (Jenkins, Henry, 2007) hace posible que las actividades realizamos en clase no se considere material de índole escolar únicamente, sino que cobren sentido real a partir de la posibilidad de compartirlos con amigos y parientes en las redes sociales. Un aspecto realmente clave, dada la importancia que tiene para un alumno adulto, socializar sus logros en su entorno de pertenencia.

El tercer concepto clave es el de *Aprendizaje colaborativo* en tanto obra refiere a una dinámica que implica permanente evolución, que se va construyendo a partir del intercambio. Si bien implica un reservorio de conocimientos, saberes e informaciones, el eje de la construcción es la dinámica del fluir, más que la estática del acopio. La producción colectiva.

En cuanto al relato de la experiencia resultante de la realización de los talleres de radio escolar *El aire es Gratis*, este trabajo da cuenta de la forma en que docentes y alumnos en actitud dialógica, van apropiándose de los saberes en cuanto a los alcances de los servicios audiovisuales, a las prácticas de radio, transitando por diversos recorridos de experimentación, a partir de prácticas colaborativas en las

³ Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Cap. 11, Madrid, Paidós.

que el coordinador y relator de la experiencia se integra a la acción fluyendo en su devenir que trasunta cierta errancia⁴.

Taller de radio escolar: de la reproducción del formato radial a la construcción de un medio radiofónico específico

Un grupo de alumnos alrededor de un micrófono, emitiendo desde un pequeño cuarto revestido prolijamente con cajas de huevos que generosamente aporta la comisión de padres.

El imaginario colectivo de la radio escolar suele referir a una copia imperfecta de la radio profesional. La radio como espacio sitiado, al que acceden el grupo de expertos, con un requerimiento técnico específico para poder funcionar. Pero ¿es indispensable una la transposición tan estricta? ¿cuál es el cometido de una radio escolar? ¿Se puede hacer radio sin una radio? ¿Qué queda del medio radiofónico sin la estructura técnica? ¿Cómo hacer radio en la escuela con “lo que hay”? Estos interrogantes funcionaron como disparadores para pensar una alternativa de taller que permitiera pensar y diseñar un trayecto formativo como es *El Aire es Gratis*, desde diferentes perspectivas:

Blanco Castillo⁵ plantea tres perspectivas posibles para el abordaje pedagógico del medio radiofónico en el aula como: herramienta didáctica complementaria, aquellas experiencias que en gran medida reemplazan los deberes escolares por alguna grabación o entrevista, casi siempre con el único fin de cumplir con la tarea, o bien como objeto de estudio, hacer radio para entender las reglas del juego de los medios, experimentando en primera persona las estrategias de la comunicación masiva. Y una tercera perspectiva, tal vez la mas interesante de todas: la radio escolar como instrumento de expresión a disposición de los alumnos. Estas tres perspectivas suponen de manera implícita la existencia de un medio y un conjunto de estrategias “para aprovecharlo” en la escuela. Pero ¿qué ocurre con los sujetos en ese “hacer como si...” ¿Qué papel juegan los profesores, directivos, familiares de los alumnos? ¿Cómo intervienen los alumnos? ¿qué tipo de aprendizajes se producirán?

Surge entonces, la necesidad de pensar la experiencia de radio escolar desde una perspectiva integradora, que haga pie en el encuentro de los sujetos (alumnos, profesores, directivos, familia) en una experiencia de producción colectiva articulada en función de las necesidades concretas a partir de los recursos con que cuenta cada escuela, sin el empeño de replicar el medio radiofónico a imagen y semejanza de los medios profesionales. Pensar las prácticas radiales desde los sujetos, desde las necesidades de comunicación, diseñando propuestas posibles a partir de los recursos existentes en la institución.

No se trata tan solo de jugar a la radio, de grabar algo para emitir en el recreo. Se trata del mundo todo, de una idea que surge en el metro cuadrado que dispone un alumno en un aula cualquiera de la Republica Argentina y que puede estar a tan solo un clic de miles de usuarios de diferentes partes del mundo.

⁴ Diego Sztulwark en el prologo del libro *Maestros Errantes* de Silvia Duschatsky plantea el concepto de errancia, para referirse a maestros de escuela así como otros actores sociales que han desencadenado un proceso de liberación respecto de un sinnúmero de restricciones sobre los modos y alcances de su labor. En tanto hipótesis, la errancia procura ayudarnos a transitar la vida en y más allá de las escuelas. Crea ficción, abre posibilidades sociales, da inicio —y luego se deja arrastrar— a situaciones inverosímiles. La errancia entendida también como movimiento de quien se anticipa a los saberes de los que aún se dispone, sin más orientación que la que entregan los signos emitidos por la situación, interrogados a la luz de la decisión (tomada cada vez) de convertir cada dilema que se presente en ocasión de aprendizaje.

Diego Sztulwark, prólogo de *Maestros Errantes*, Silvia Duschatsky, Paidós, Tramas Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2007.

⁵ *Op.cit.* Blanco Castilla, E., Gómez Calderón, B. y Paniagua, F. (2007).

Sin embargo, muchas veces todo el empeño de hacer funcionar la radio escolar, de conseguir los equipos, de aprender a usarlos, de contar con una persona idónea, tanto como el esfuerzo de acondicionar un espacio físico, todas estas cuestiones de forma, suelen terminar en frustración. Equipos arrumbados en un cuarto por falta de recursos, o la negativa de intentar una experiencia de radio por el prejuicio de la complejidad.

La propuesta sencilla aunque desafiante: aprender a producir un espacio de radio, recurriendo al mismo formato radial y utilizando únicamente las herramientas y dispositivos disponibles en la escuela

La primera pregunta antes de comenzar el taller es ¿quién tiene teléfono con grabador de voz? en la mayoría de las escuelas donde se realizó esta experiencia nos encontramos con alumnos y profesores que contaban con esta herramienta, aunque en no pocos casos aseguraban nunca haberla usado.

“Los requerimientos mínimos con que podemos hacer radio escolar se reduce a 2 celulares con grabador de voz. Si disponemos de una netbook con el programa Audacity mucho mejor”. Así arranca *El Aire es Gratis*, que es un taller de radio escolar con formato de programa de radio sin terminar, donde los participantes (alumnos y profesores) van a producir de manera colectiva y solidaria contenidos que luego se integran al programa.

Se trata de refundar la idea de radio escolar despojándola de las exigencias del medio radiofónico profesional, para encontrar en la práctica colectiva el verdadero sentido pedagógico de las producciones escolares. Sin la preocupación por las mejores voces, sin tiempos rigurosos ni pauta publicitaria, la radio escolar toma el formato del mensaje radiofónico para articularlo con los saberes escolares y la vida social de la comunidad.

La gran variedad de temas, problemáticas, estilos y voces de las producciones realizadas por los alumnos y profesores que participaron de *El Aire es Gratis*, dan cuenta de cierta uniformidad subjetiva en algunos temas que se repiten en casi todas las escuelas: Bullying, salud, embarazo adolescente, cuidados de higiene, hábitos de consumo, deportes, en las escuelas de zonas rurales emergen otros planteos: fiestas regionales, la elección de la reina, hasta spot alentando a la continuidad de la escolaridad son algunos de los temas que abordaron en los encuentros.

- **La radio escolar como experiencia global**

El acceso gratuito a dispositivos y aplicaciones con base en Internet permite pensar la radio escolar desde una perspectiva global. Sin dejarse amedrentar por esa mezcla de biblioteca borgeana y tren de alta velocidad que es Internet (Belardini, 2004), donde la información desborda y los tiempos se reducen al instante cobra sentido la práctica conjunta entre profesores y alumnos. Dado que en términos de brecha generacional, dice Belardini⁶, “los ricos son hoy los jóvenes y los desposeídos los de mayor edad” Es justamente en la búsqueda de los espacios pertinentes, de la exploración de aplicaciones, donde los alumnos seguramente se sentirán más seguros, navegando en aguas conocidas. Es en ese momento donde puede el docente ceder el timón y dejarse guiar. ¿Por qué no aprovechar la radio escolar para hacer de la clase un espacio de creación y participación de alcance global?

⁶ Belardini, S. (2004). *De Dee jays y ciberchabones/ Subjetividades juveniles y tecno culturas*, Mexico, s/e.

En el taller se dan intercambio de saberes y aprendizajes de modalidad 1 a 1, hay bullicio pero también silencios. Y en ese transcurrir en un espacio conocido pero habitado en un tiempo distinto al de la rutina escolar, comienza a emerger con cierta pretensión de errancia (Duschatzky, 2007) una peculiar manera de dar la palabra, hacerse audibles, visibles, singulares.

Enlaces de la experiencia

Audios producidos en el taller: <https://soundcloud.com/sl-estudio/sets/el-aire-es-gratis-taller-de-Salliquelo> <http://www.veradia.com/nota.php?id=7040>.

Puan <http://secundaria5puan.blogspot.com.ar/2015/05/multitudinario-y-exitoso-taller-de.html>.

Darregueira <http://darregueiranoticias.blogspot.com.ar/2015/05/alumnos-del-distrito-participaron-del.html>.

Bibliografía

- AFSCA, (2014). *Ley de servicios de Comunicación Audiovisual 26522*, Buenos Aires, Eudeba.
- Aguaded Gómez, J. I. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*, Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación.
- Blanco Castilla, E.; Gómez Calderón, B. y Paniagua, F. (2007). “La utilización de la radio como herramienta didáctica. Una propuesta de aplicación”, *FISEC, Revista del Foro Iberoamericano sobre Estrategias de Comunicación*, año III, vol. 3, n.º 6, pp. 35-50, disponible en: <http://www.cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=9>, consultado el 7 de octubre 2015.
- Belardini, S. (2004). “De Dee Jays y ciberchabones/ Subjetividades juveniles y tecno culturas”, *Revista Estudios sobre la Juventud “JovenES”*, ed. 8, año 20, pp. 108-119.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Madrid, Paidós.
- Burbules, N. (2011). *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos*, Buenos Aires, Conectar Igualdad, ANSES.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes*, Colección Tramas Sociales, Buenos Aires, Paidós.
- Jenkins, H. (2007). *Convergence Culture*, Madrid, Paidós Ibérica.
- Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Aprobado por Resolución CFE n.º 93/09.

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación y el aprendizaje escolar en el contexto educativo

María Luján Fernández

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue

fernandezmarialujan@hotmail.com

De forma general circula la apreciación de que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han comenzado a tener una incidencia cada vez mayor en diferentes ámbitos de la sociedad y el educativo no es la excepción. En las últimas décadas se advierte que la implementación de los recursos telemáticos, las herramientas digitales y recursos que ofrecen el software educativo, junto con los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, las redes sociales y las potencialidades de la web 2.0, son abundantes y se van actualizando en forma constante. En este contexto el alumno como sujeto de aprendizaje queda necesariamente implicado, siendo el destinatario de propuestas educativas mediadas por las TIC.

En educación, en los últimos años a partir de esta creciente implementación, se ha ido manifestando la necesidad de cuestionar y debatir las TIC en torno a qué son, por qué incorporarlas, para qué y cómo. Esto abre un amplio abanico de lecturas y algunas son planteadas en términos de si una educación con TIC es accesible a todos, si su uso abre una brecha social o la profundiza, si su implementación en las aulas acarrea innovaciones metodológicas y si mejora la calidad del aprendizaje. (Cañellas Cabrera, 2006; García Teske, 2007; Muñoz, 2008, Piscitelli, 2009).

Para García Teske (2007) existen diversos discursos en pro y en contra de las TIC en educación, pero el elemento sustancial y que determinará sus futuras posibilidades es básicamente, el buscar los significados que esta relación debe de encontrar, para sostenerse de manera satisfactoria como elemento de cambio y de transformación social y humana. Un análisis de los discursos sobre las relaciones entre educación y las nuevas tecnologías exige una actitud de reflexión previa. Implica plantear el desocultamiento y la deconstrucción del discurso del paradigma dominante tradicional haciendo posible significar las nuevas formas de entendimiento entre la educación y las tecnologías, para instituir un lugar de privilegio que promueva el desarrollo sostenido de las mismas a favor de la formación del hombre, que en definitiva es el fin de la educación (García Teske, 2007).

Adell (1997) señala que las TIC “están cambiando nuestra manera de hacer las cosas: de trabajar, de divertirnos, de relacionarnos y de aprender. De modo sutil también están cambiando nuestra forma de pensar” (1997: 9). En su evolución las TIC han desempeñado un papel fundamental en la configuración de nuestra sociedad y nuestra cultura —ya desde la escritura, la imprenta, el teléfono, la radio, el cine, la televisión— y las nuevas tecnologías ofrecen información, conocimiento, ampliación de la capacidad para codificar, almacenar, procesar y transmitir todo tipo de información a partir de la transformación radical de dos condicionantes fundamentales en la comunicación: el espacio y el tiempo (Adell, 1997).

Es un hecho que las TIC evolucionan a ritmo ascendente y que desde el ámbito educativo este contexto anuncia que ineludiblemente hay cambios. Cabero Almenara (2015) señala que las TIC conllevan transformaciones y reestructuraciones que dan lugar a creación e intercambio del conocimiento así como nuevas formas de adquirir, abordar y organizar el proceso de formación, se presentan así, diferentes escenarios formativos y hasta las teorías del aprendizaje clásicas resultan necesarias revisarlas a la luz de estos nuevos escenarios.

La escuela no es la misma, el aula adquiere otras particularidades, los recursos metodológicos son diferentes y los docentes se encuentran en tránsito entre su formación profesional inicial —sin las TIC— y su formación continua con la capacitación que se requiere ante el avance de nuevas tecnologías. Coll (2009) plantea que el énfasis recae en el desfase existente entre, por una parte, las elevadas expectativas de cambio y mejora de la educación escolar generadas por estas tecnologías y, por otra, los limitados avances conseguidos hasta el momento. Sin embargo “este desfase no debe llevar a rebajar las expectativas depositadas en la capacidad de las TIC para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje” (Coll, 2009: 113) y adquiere relevancia el uso —la finalidad— que se persigue al implementar las TIC.

En este contexto el futuro de la escuela es fuente de debate y su causa probable tal vez sea el surgimiento y expansión de las TIC. El significado que suele brindarse sobre el futuro de la escuela parece indicar que hay quienes se muestran nostálgicos, conservadores y se resignan ante lo nuevo, en cambio otros son entusiastas a proyectar una escuela diferente. Desde el formato de la clase de la tiza y el pizarrón habrá que mutar por otro radical y novedoso con las nuevas tecnologías (Narodowski y Scialabba, 2012). Ya en los años noventa en alusión a la revolución informática y los modos en que se alfabetizan las nuevas generaciones, Ferreiro (1996) sostenía que no se trata de reinstaurar viejos debates —televisor versus pizarrón— sino de estar alertas a los cambios que ocurren en la escuela, “la escuela pública está tremendamente desactualizada. Si la tecnología informática llegara a servir, como circunstancia disparadora, para repensar lo que ocurre en la escuela, bienvenida sea” (1996: 293).

Desde posiciones optimistas (Coll, 2009; Piscitelli, 2009; Cabero Almenara, 2015) y que adhieren a la implementación de las TIC en las aulas, hay argumentos del tipo que estos recursos son auspiciosos porque se presentan en diversos soportes (textual, audiovisual, digital), porque plantean nuevas interacciones entre los protagonistas de la relación pedagógica (profesores, alumnos y contenido), porque favorecen la comunicación (diacrónica, sincrónica) creando nuevos formatos de interacción y nuevas relaciones entre el contenido y la tarea correspondiente. También se les reconoce beneficios como facilitar en tareas de evaluación y seguimiento del aprendizaje.

En otros argumentos se advierte posiciones menos auspiciosas y reflexionan que las propuestas que traen las TIC no impactan grandes cambios. Gros (2004) manifiesta que los últimos estudios sobre uso de la red en la escuela, ofrecen datos que no son esperanzadores respecto a la apropiación de la tecnología por parte de los alumnos los cuales se alfabetizan digitalmente de forma mucho más masiva e importante en su casa que en la escuela. Y destaca que “es más grave, esta formación no es integrada ni utilizada por la escuela. La escuela integra, en el mejor de los casos, la tecnología para hacer lo mismo que hacía: buscar información, realizar ejercicios repetitivos, etc.” (Gros, 2004: 6).

Las TIC se han instalado —sea con menor o mayor impacto— en las escuelas pasando a formar parte de la enseñanza y el aprendizaje, y a todo esto, los alumnos presentan características muy diferentes a los alumnos de años atrás. Por un lado han ido adoptando otros dispositivos tecnológicos —como celulares, tablets, mp3 y mp4, ordenadores de escritorio y portátiles— y su uso forma parte de su cotidianeidad. Por otro lado también, cierto vocabulario empieza a formar parte de la cotidianeidad para denominar características epocales de estos alumnos, como por ejemplo, los alumnos como ‘nativos digitales’:

Ha habido muchos nombres que han tratado de encapsular lo distintivo de esta generación de estudiantes. Se los han denominado generación N (Internet) o D (digital), más recientemente Generación Einstein, pero, para nuestro gusto, el epíteto que mejor da cuenta de ellos es el de los Nativos Digitales.

Nuestros estudiantes actuales, ya sea que tengan 6 o 20 años (pero preferentemente la franja de los 5 a los 15 años), son hablantes nativos del lenguaje de la televisión interactiva, las computadoras, los videojuegos e Internet. Y nosotros, por más tecnofílicos que seamos (o nos creamos), nunca sobrepasaremos la categoría de inmigrantes digitales, o de hablantes más o menos competentes en esa segunda lengua (Piscitelli, 2009: 46).

Las TIC ofrecen nuevas opciones para el aprendizaje y el entretenimiento, jóvenes y niños de esta nueva generación de aprendices, pasan largas horas frente al monitor, expuestos a gran cantidad de materiales visos perceptivos, desarrollando habilidades diferentes de aquellas que adquirieron los niños de principios del siglo XX (Castells, 1994). Desde Piscitelli (2009) es una constatación sociológica trivial decir que hay una generación mundial que ha crecido inmersa en estas nuevas tecnologías resaltando que lo que “realmente interesa es saber hasta qué punto las funciones intelectuales, las habilidades cognitivas, las inteligencias múltiples —especialmente emocionales— y las capacidades para volver inteligible el presente complejo, difieren o no en la generación digital respecto de sus padres o abuelos” (Piscitelli, 2009: 45).

Desde el campo psicopedagógico algunas conceptualizaciones sobre el aprendizaje formuladas por Alicia Fernández (1987; 2000a; 200b; 2012) permiten analizar en el contexto social actual¹ sus particularidades ante el surgimiento de lo teletecnmediático, es decir, con los avances tecnológicos, la virtualidad y la telemática. Particularmente en su incidencia en la emergencia de nuevas modalidades de atención de los sujetos (Fernández, 2012). Entre otros aspectos del contexto social que deben ser tomados están las nuevas tecnologías con sus obstáculos y posibilidades, como por ejemplo “la extensión de redes sociales —Twitter, Facebook y otros similares— pueden servir como interesante analizador de la multiplicidad y diversidad de aplicaciones creativas que usuarios de tales tecnologías realizan más allá de los gestores de esos sistemas” (Fernández, 2012: 253).

Desde este trabajo se adhiere a conceptualizaciones de la autora en torno al sujeto de aprendizaje y se las recupera como aportes para pensar la incidencia de las TIC en el contexto educativo actual, principalmente para poder pensar el aprendizaje del alumno en el contexto educativo.

En su primer obra *La inteligencia atrapada* (Fernández, 1987) ya define al aprendizaje como un proceso y que un sujeto “no es sujeto antes del aprendizaje, sino que va a llegar a ser sujeto porque aprende” (1987:57). Años después en su obra *Poner en juego el saber* escribe “el aprender es una construcción singular que cada sujeto va haciendo a partir de sus saber, para ir transformando las informaciones en conocimientos” (2000a: 166).

El sujeto aprende y construye sus conocimientos, pero para que sea asimilado y pueda ser usado, es necesario que el sujeto aprendiente sea activo y lo transforme, incorporándolo a su saber (Fernández, 2000a). Inicialmente el conocimiento es poseído por otro, es elegido y enseñado por otro, por tanto la función de enseñante es asumida por los padres, maestros y medios de comunicación (Fernández,

¹ Alicia Fernández en un artículo —realizado mientras estaba próximo a publicarse *La atencionalidad atrapada— de la Revista digital de cultura, ciencia y pensamiento titulado “La atencionalidad atrapada” (s/f), escribe interpretando los nuevos estilos de vida y la sociedad que crea la tecnología: “uno de los aspectos de la subjetividad —cada vez más atacado por los sectores de poder de la llamada “sociedad neoliberal”— es la posibilidad de pensar. Este ataque es lento, persistente y peligroso. Se va dando imperceptiblemente. Jóvenes y adultos lo sufrimos (...) Las Instituciones Educativas son uno de los lugares en que se evidencian los efectos de tal devastación. En los alumnos se manifiesta como aburrimiento-tedio y puede expresarse como “desatención”. En los docentes puede aparecer como desánimo y vehiculizarse en una actitud de ‘queja-lamento’”(sin página). Disponible en <http://letraurbana.com/articulos/la-atencionalidad-atrapada>.*

2000a; Fernández 2012). El sujeto construye un saber a partir de la relación entre el conocimiento, quien se lo entrega y su historia personal:

Quando transmitimos un conocimiento, para nosotros es construcción, pero en cuanto lo transmitimos se transforma en una enseñanza que aparece como información. A partir de allí, el aprendiente precisará construir conocimiento. Pero para hacer esta producción de conocimiento a partir de la información que da el enseñante, necesita recurrir a su propio saber que será lo que va a dar sentido a aquella información. La propia construcción de conocimiento incluye todo este procedimiento que yo llamo aprender (Fernández, 2000a: 94).

Desde este trabajo se considera que el alumno es un sujeto de aprendizaje, que construye saberes desde procesos particulares y condiciones epocales específicas, que se ha constituido subjetivamente como sujeto y ha construido una modalidad de aprendizaje² (Fernández, 2000b) que es propia. Es un sujeto que en algún momento pasa a ser denominado ‘alumno’ —que en algunos casos es un poco más temprano comenzando desde los jardines maternos y en otros será un poco después— y empieza a formar parte de la educación formal incluyéndose en la escuela y allí sus aprendizajes adquieren la denominación de ‘escolares’.

Todo sujeto cuenta con una modalidad de aprendizaje que le es propia. Esta modalidad tiene una historia que se va construyendo desde el sujeto y el (los) grupo(s) familiar(es) y escolares de acuerdo con las experiencias de aprendizaje y a cómo fueron significadas por él, sus padres, y sus maestros (Fernández, 2000b).

Paralelamente a las modalidades de aprendizaje, se van construyendo a lo largo de la vida de cada individuo, modalidades atencionales³ (Fernández, 2012). Con los avances tecnológicos, la virtualidad y la telemática se empieza a advertir su incidencia en la capacidad atencional transformando las modalidades atencionales de los alumnos sujetos de aprendizaje de antaño.

Fernández instala la situación:

Precisamos tomar en cuenta, que desde las últimas décadas, las condiciones de subjetivación están cambiando a un ritmo acelerado, y que en ese cambio interviene la emergencia de lo teletecnomediático. A su vez, este tiene una incidencia preponderante en la transformación de los modos de atención.

Propongo, por lo tanto, analizar lo que estoy llamando “modalidades atencionales”, que, paralelamente a las modalidades de aprendizaje, se van construyendo a lo largo de la vida de cada individuo. (2012: 149).

Para Fernández (2012), los sujetos hoy atienden a diferentes y simultáneas situaciones sin que ello signifique necesariamente una patología de la atención y en consecuencia un déficit del aprendizaje. Actualmente el adolescente que aprende estudia de un modo nada parecido al modelo de atención unidireccional, aquel modelo que equipara el atender con el mirar, sino por el contrario “simultáneamente leen, escriben, “twitean”, escuchan música, ríen, se cuentan cosas, atienden el celular, chatean, toman mate” y además “cuestionan, critican, y al mismo tiempo, pueden estar atentos a los avatares del último capítulo de la serie televisiva y aprender. (Fernández, 2012: 156)

² Alicia Fernández en su texto “Los idiomas del aprendiente” (2000) conceptualiza modalidad de aprendizaje, tarea que ya había comenzado en “La sexualidad atrapada de la señorita maestra” (1992).

³ Alicia Fernández en su texto “La atencionalidad atrapada” (2011) conceptualiza la atencionalidad como una capacidad. Vincula las modalidades de aprendizaje a modalidades atencionales

Las conceptualizaciones de la autora sobre la incidencia teletecnmediática en el aprendizaje comienzan desde la década del 90 con inquietudes acerca de lo telemático en los cambios de las representaciones de tiempo y del espacio. La telemática actual potencia de un modo extremo lo virtual en sus dimensiones visuales, dejando quietos el cuerpo, el gesto y el hacer. Pantallas de cine, televisión y computadoras exhiben, y hasta proponen un existir ficcional que hoy demuestra, en modo exponencial, su carácter de violencia (descorporizante) desubjetivante (Fernández, 2012). Si embargo, también la ampliación de la virtualidad que la telemática permite abre otras posibilidades. En la medida en que sean reconocidas como tales, podremos dejar de patologizar lo que aparece como diferente en los modos atencionales actuales, abortando las posibilidades creativas que se anuncian. (Fernández, 2012)

Lo planteado hasta aquí interpela al aprendizaje, a la enseñanza y requiere al menos interrogar las TIC, la posición del alumno y docente y la dinámica de las aulas en este contexto. En principio lleva a pensar que el alumno de hoy cuenta con nuevos recursos y dispositivos tecnológicos digitales que pueden ser facilitadores para el aprendizaje de los saberes culturales que demanda la escuela, pero ello no es suficiente.

En las escuelas hoy se instalan propuestas para el trabajo áulico que incluyen aprendizajes mediados por las TIC que pueden solapar el logro de aprendizajes basados en el refuerzo y la repetición. Esto requiere pensar en el destinatario —el alumno— como sujeto de aprendizaje que queda necesariamente implicado, y que desde un punto de vista psicopedagógico sería propicio que estos aprendizajes mediados por TIC sean genuinos trabajos de autoría, es decir, un trabajo de un sujeto autor al que se le reconoce su propia autoría de pensamiento, “proceso y acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (Fernández, 2000b: 117).

Este recorrido es un preámbulo para continuar el análisis de estas categorías psicopedagógicas y contribuir con producciones genuinas que aporten a la temática de las TIC y el aprendizaje en el contexto educativo. Recorrido que se desprende desde interrogantes gestados en un proyecto de investigación denominado “Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017” de la UNCo⁴ y anteproyecto de tesis en la Maestría en Educación en Entornos Virtuales de la UNPA.

Bibliografía

- Adell, J. (1997) “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”, *EDUTECH Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n.º 7.
- Cabero Almenara, J. (2015). “Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje”, *Revista Lasallista de Educación*, vol. 12, n.º 2, disponible en: <http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1390/1/186-193.pdf>.
- Cañellas Cabrera, A. (2006). “Impacto de las TIC en la educación: un acercamiento desde el punto de vista de las funciones de la educación”, *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociada*, n.º 43.
Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2037601&info=resumen&idioma=SPA>

⁴ Proyecto de Investigación 04 V 089 “Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017”. UNCo-CURZA. Viedma, Río Negro. Director Mgter Bertoldi, Sandra; Co-Director Mgter Enrico, Liliana. Integrantes: Mg. María del Carmen Porto, Lic. Daniela Sánchez, Lic. María Luján Fernández, Dra. Sonia Iguacel. Colaborador Mg. Soledad Vercellino, Asesor Roberto Follari. UNCo-CURZA. Viedma, Río Negro.

- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresas y sociedad*, Barcelona, Plaza y Janés.
- Coll, C. (2009). “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”, en: Carneiro, R.; Toscano, J. C. y Díaz, T. (Coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas Educativas 2021*, España, Fundación Santillana.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000a). *Poner en juego el saber*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000b). *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidad de enseñanza en familias, escuelas y medios*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández, A. (2012). *La atencionalidad atrapada*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández, A. (s.f). “La atencionalidad atrapada: Letra Urbana. Al borde del olvido”, *Revista digital de cultura, ciencia y pensamiento. Interpretando los nuevos estilos de vida y la sociedad que crea tecnología*, Edición 13. Disponible en: <http://letraurbana.com/articulos/la-atencionalidad-atrapada>.
- Ferreiro, E. (1996). “La revolución informática y los procesos de lectura y escritura”, *Revista Avance y Perspectiva. Órgano de difusión del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P. México*, n.º 1.
Disponible en:
www.oei.es/fomentolectura/revolucion_informatica_procesos_lectura_escritura_ferreiro.pdf
- García Teske, E. (2007). “Los discursos sobre las nuevas tecnologías en contextos educativos: ¿Qué hay de nuevo en las nuevas tecnologías?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 41. Disponible en: <http://www.rieoei.org/1637.htm>.
- Gros, B. (2004). “De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que cambie la escuela”, en: *Jornada 2004 @espiral*. Disponible en: <http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/begona-gros.pdf>.
- Muñoz, J. M. (2008). “NNTT, TIC, NTIC, TAC, en educación ¿pero esto qué es?”, *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, n.º 51.
Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2565999>.
- Narodowski, M. y Scialabba, A. (Comps.) (2012). *¿Cómo serán?: el futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*, Buenos Aires, Prometeo.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*, Buenos Aires, Santillana.

Enseñar y aprender en la UNISAL¹: experiencias de la Licenciatura en Educación

Verónica García
Universidad Salesiana Argentina
vgarcia@juan23.edu.ar

Laura Loiácono
Universidad Salesiana Argentina
lauracloiacocono@hotmail.com

María José Lopetegui
Universidad Salesiana Argentina
mjlopetegui@gmail.com

Stella Maris Pérez
Universidad Salesiana Argentina
flasantin@yahoo.com.ar

Héctor Rausch
Universidad Salesiana Argentina
hrausch@donbosco.org.ar

A modo de presentación

La Universidad Salesiana Argentina fue aprobada a comienzo del año 2014. Entre sus ofertas académicas se encuentra la Licenciatura en Educación que busca la formación de licenciados con capacidad para interpretar los problemas de realidad educativa e intervenir en ámbitos complejos y críticos.

En este sentido, algunos modelos formativos muy afianzados en el nivel Superior, poseen dificultades importantes para dar respuestas a los desafíos presentes. Por eso se ha diseñado un plan que combina modos alternativos para el aprendizaje del oficio de las acciones vinculadas a la educación. Es el objetivo de esta presentación, analizar las intencionalidades, los supuestos, las tensiones y primeros resultados de esta opción formativa en su primer año de concreción.

El plan de estudios prevé que, durante los primeros cuatro años, una de las materias desarrolle, además de los contenidos previstos, la función de interacción con la realidad social, comunitaria y educativa. Dicha función supone mantener, para cada uno de estos años, un eje orientador que problematice y articule aspectos recogidos de la observación y el registro, de la reflexión teórica y de la progresiva inserción en la realidad educativa por parte del equipo de educadores y alumnos, dado que a su vez integra los contenidos trabajados en las materias de cursado paralelo.

¹ Universidad Salesiana Argentina.

La materia que cubrió este papel integrador, durante el primer año, fue la cátedra de Pedagogía, en fuerte conexión con otros espacios curriculares: Filosofía, Psicología y Sociología.

En el intento de superar posturas meramente academicistas, se interactúa con un Programa Comunitario y Social, Giravida², que trabaja por la erradicación del trabajo infantil. Puntualmente, durante este ciclo lectivo, los coordinadores del Programa le solicitan a profesores y estudiantes de la UNISAL espacios de reflexión compartida a partir de algunas problemáticas presentes en los barrios. La propuesta invita a pensar juntos la relación escuela-familia, interpelando los modos de hacer habituales, trabajando en la elaboración conjunta de un documento para la discusión con maestros, directivos e inspectores de área involucrados.

Opciones metodológicas

En el diseño de investigación, seguimos básicamente los lineamientos de la “Teoría fundamentada en los datos” (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss. En este sentido, la codificación es: “(...) la primera operación a desarrollar y consiste en comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea” (Soneira, 2006: 156). Realizamos la codificación abierta, en algunos casos usando las expresiones manifestadas por los actores (códigos in vivo), comparándola con los materiales existentes y dando lugar a las primeras categorías. “Los elementos básicos de una teoría son las categorías, las propiedades de las categorías y las hipótesis” (Soneira, 2006: 157). Los especialistas en metodología de la investigación consultados (Vallés, 1999; Soneira, 2006; Piovani, 2007; Sirvent, 2008) recomiendan, en el primer paso, maximizar y agrupar las similitudes; para, en un segundo momento, realizar el proceso inverso.

Los datos recabados pertenecen a registros diversos³ realizados por profesores, coordinadores del Programa y alumnos de la Universidad, en varias reuniones mantenidas en la sede académica y en los barrios, que siguiendo los lineamientos mencionados arriba; generan las siguientes categorías:

- El vínculo entre teoría y práctica en los espacios formativos. Los aportes a partir del concepto de experiencia.
- El surgimiento y la consolidación del pensamiento práctico.
- Las ventajas y las dificultades del trabajo entre cátedras a partir del registro y la escritura.

Teoría y práctica en los espacios formativos: la articulación a partir de la experiencia

Cuando pensamos en la práctica educativa no podemos dejar de tener en cuenta que el término práctica se corresponde con la palabra griega *praxis*. Los griegos distinguían dos formas de acción humana: *praxis* y *poiesis*. La *praxis* está dirigida a un bien que es interno a la acción misma. La *poiesis*, en cambio, es una acción cuyo fin consiste en realizar algún producto, es decir, un bien externo a la acción. En este sentido, el fin de la *praxis* no deriva su valor del objeto o artefacto que produce, sino que sólo se realiza y existe en la acción misma.

² ONG presente en los barrios Villa Caracol y Bajo Rondeau. Los contextos se presentan con alto nivel de vulnerabilidad y territorialmente cercanos a la sede Académica de la UNISAL.

³ Se cuenta con el registro escrito de las reuniones y con los escritos personales de coordinadores, alumnos y profesores. En todos los casos los ubicamos en el texto con el formato (...) identificando a qué tipo de actor nos referimos.

(...) La praxis difiere de la poiesis precisamente porque el discernimiento del bien que constituye su fin es inseparable del discernimiento de su modo de expresión. La práctica es, por tanto, lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente informada o moralmente comprometida. Dentro de la tradición aristotélica, todas las actividades éticas y políticas se consideraban como formas de práctica y, por supuesto, también la educación (Carr, 1996: 96).

En cuanto a los bienes o fines intrínsecos a la práctica, hay que decir que ellos, a diferencia de los fines poiéticos, no son inmutables ni fijos, sino que están siempre sometidos a una revisión y reinterpretación constantes a través del diálogo y la discusión en el marco de una tradición. La praxis, en tanto acción reflexiva o deliberativa posibilita la transformación de la teoría que la rige. En la praxis, la teoría es modificada y revisada continuamente, como la práctica misma. El modo de teorizar que proponemos en este trabajo se constituye a partir de la reflexión sobre nuestra propia práctica y, esto acontece sólo a través del diálogo y el debate interdisciplinario

Gira Vida aporta el diagnóstico de la comunidad barrial y las distintas intervenciones realizadas desde el Programa, en base al trabajo que ha efectuado a lo largo de su permanencia en el barrio; como así también los distintos aportes y conocimientos de los profesionales que forman parte del equipo técnico ... (F. A., Animadora de Giravida)

En realidad para revisar el proyecto tuve que leer más de Pedagogía que para el parcial, quería ver que estuviera muy bien fundamentado lo que decíamos... (H.B., alumno de la UNISAL).

Se trata entonces del enriquecimiento recíproco a partir de acciones de intercambio. Para los alumnos universitarios significa el contacto, la inserción y el análisis en contextos reales y complejos desde el primer año de la carrera. Para los coordinadores del Programa el encuentro con interlocutores para el diálogo, a partir de la tensión entre la descripción de la realidad y los marcos teóricos. De este modo se concibe a la práctica no como mero campo de aplicación sino como ámbito de intercambio situado y espacio de potente aprendizaje a partir de procesos sistemáticos de indagación y reflexión que ponen en tensión la teoría y la práctica.

El surgimiento y la consolidación del pensamiento práctico

Pérez Gómez llama “pensamiento práctico” a las “teorías en uso, no las teorías declaradas”. Agrega, a su vez: “La investigación contemporánea plantea pocas dudas sobre el carácter holístico y emergente del conocimiento práctico” (2010: 43). Lo presenta como integración indisoluble entre elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales.

Liliana Sanjurjo (2009) parafrasea a Schön para afirmar que las situaciones inciertas, singulares, conflictivas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. “Esta manera de entender la práctica implica, entonces, una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional” (Sanjurjo, 2009: 19). De ahí la importancia de este conocimiento para resolver situaciones que, en su mayoría, son singulares.

A nosotros nos parecía que alguna bibliografía utilizada en el proyecto no nos gustaba tanto, no estábamos muy de acuerdo; pero no sabíamos cómo decirlo, la profesora nos ayudó y pudimos expresar lo que nos hacía ruido... (B. A.; alumna de la UNISAL).

Los conceptos de Schön de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de reflexión, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados (Sanjurjo, 2009: 20).

En este sentido una de las animadoras dice:

Por tanto, se considera importante complementar la teoría y la praxis, ir realizando un análisis e interpretación de los acontecimientos de la educación y el vínculo con las familias, pudiendo, a partir del sentir de las personas involucradas, tanto docentes como padres y niños/as, construir un proyecto sustentado en lo que la práctica señala como emergente pero sin dejar de contemplar las cuestiones teóricas y metodológicas que el saber académico nos aporta. Desde ahí, es que se cree que el aporte de ambas instituciones puede potenciar la capacidad de cada una y generar un modelo de abordaje superador. (Relato registrado en las actas de las reuniones conjuntas).

Si bien este modo de construcción de la práctica profesional vinculado al conocimiento práctico “ha venido para quedarse” y deseamos sostenerlo e instalarlo en nuestras propuestas formativas; no deja en sí mismo, de producirnos algunos interrogantes: ¿cómo se evalúa el proceso de construcción de este tipo de saber?, ¿cómo puede sostenerse con docentes formados en otras lógicas de enseñanza?, ¿cómo conviven, al interior de la Universidad, estilos tan disímiles y hasta opuestos? Este modo de conocimiento no parece de fácil desarrollo y permanencia. En palabras de Pérez Gómez “la práctica mayoritaria en la formación actual tiene que ver con un modelo, ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica” (2010: 54).

Las ventajas y las dificultades del trabajo entre cátedras a partir del registro y la escritura

Una de las mayores dificultades que implica el desafío de implementar este tipo de propuesta, es lograr un verdadero enfoque interdisciplinario que no desdibujase las particularidades que hacen a la formación del licenciado en educación. Por otro lado también remite a la complejidad de tratar, al inicio de la carrera, una investigación que involucrase, entre otras tareas, la del registro y producción escrita de documentos e informes.

La experiencia de la propuesta señala que la diversidad de discursos disciplinares, permite el encuentro en un diálogo interdisciplinario a partir de compartir la matriz lógica e instrumental de todo diseño de investigación científica, y a su vez, como efecto adicional, mejora las habilidades transversales de la lectura crítica y la escritura académica.

Más allá de las especificidades propias de esta experiencia, estas reflexiones apuntan a compartir ciertas dificultades y bondades en la enseñanza y adquisición de herramientas propias de la escritura académica. Estas cuestiones han resultado ser en nuestro trabajo, no sólo “contenidos” a ser transmitidos, sino también han sido facilitadores del trabajo interdisciplinario.

Como se dijo con anterioridad, la posibilidad de articular diversos discursos disciplinares de los docentes participantes, se da como una consecuencia de la particular organización con que cuenta la carrera (eje integrador anual). La enseñanza basada en el abordaje de problemáticas reales y la constante necesidad de conformar grupos interdisciplinarios de planificación de contenidos, facilitan el diálogo al momento de participar en un proyecto de investigación.

Sin embargo, con la experiencia de trabajo interdisciplinario en docencia, no alcanza para delinear un proceso de investigación que, de manera acabada, coherente y sistemática, dé respuesta a un problema de investigación. Es necesario construir herramientas de trabajo conjunto, de registro de actividades que se dan con un docente o grupo de alumnos y que debe ser compartido. Deben articularse competencias, registros lingüísticos, niveles y perspectivas de conocimientos. Y es aquí donde la escritura académica aporta al trabajo interdisciplinario de investigación generando la posibilidad de registrar, criticar, transmitir, sugerir y construir información entre los diferentes participantes del proceso de investigación.

Antes de avanzar específicamente en los ámbitos en que esta experiencia aporta en términos de escritura académica, es importante señalar qué entendemos por interdisciplinariedad, diferenciándola de los conceptos de multidisciplinariedad, y transdisciplinariedad.

Aunque todos estos conceptos se vinculan entre sí dado que apuntan a colaboraciones heterogéneas, no implican lo mismo. En realidad, implican una secuencia de menor a mayor complejidad. La multidisciplinariedad o polidisciplinariedad implica una asociación de diversas disciplinas para trabajar sobre un proyecto o un objeto que le es común y cada una de ellas son llamadas como expertas para dar respuesta a un problema determinado (Morín, 2005); por lo tanto hace referencia a diversas miradas sobre un objeto sin que se renuncie a la especificidad disciplinar. En general se trata de una yuxtaposición de puntos de vista sobre determinado fenómeno (Stevenson *et al.*, 2013).

En cambio, la interdisciplinariedad implica el esfuerzo de construir y compartir un objetivo en común. Significa mucha mayor colaboración y, en general, el trabajo se divide e integra entre los diferentes participantes. Al hacer esto, los mismos comienzan a comprender las otras disciplinas y a compartir un mismo lenguaje, aunque este último sea de carácter precario. Recién al alcanzar el nivel de la transdisciplinariedad nos encontramos con la posibilidad de un equipo estable que comparte un lenguaje definido e integrado, cuyas disciplinas de origen quedan separadas (aunque no opuestas) a las nuevas perspectivas de investigación. No es posible afirmar que el proyecto en cuestión llega al nivel de la transdisciplinariedad, pero sin ningún tipo de duda, se supera la multidisciplinariedad para alcanzar el nivel de interdisciplinariedad.

¿Cuál es el lenguaje que inicialmente permite que distintas perspectivas teóricas coincidan en un proyecto? El lenguaje académico. Lo que auna todos los enfoques, entre otras cuestiones, es la construcción de un espacio de intervención en una perspectiva que busca ser sistemática y transmisible. En este sentido el lenguaje y la escritura académica facilitan el trabajo interdisciplinario, siendo no sólo una competencia a aprender sino también un facilitador del trabajo entre varias disciplinas. Revisemos entonces cómo se llevó a cabo el mismo en el proyecto en cuestión.

El punto de partida está formulado por la delimitación del problema y de los objetivos de investigación. Dicha tarea queda en manos del docente de Pedagogía y de la ONG pero se comparten materiales que se discuten en cada una de las áreas y que los estudiantes coordinan en un trabajo de síntesis y contra propuesta a la ONG. De esta manera, la heterogeneidad queda garantizada por el tratamiento en las distintas materias.

Es fundamental para la formación en investigación, la discusión de los distintos enfoques. El hecho de leer y discutir, sumado a la necesidad de tener que transmitir las ideas emergentes, favorece directamente la escritura. No hay necesidad de imponer temas, tiempos o responsables. La propia dinámica de responder a la ONG obligó a una escritura que se corrige entre los propios estudiantes o con los docentes. Se confeccionan distintas producciones de acuerdo a los intereses de cada integrante y a las demandas particulares de cómo se presenta la problemática. Con esto se dio lugar a un primer cuerpo de conceptos interdisciplinarios que fueron modificados con el avance del proceso de investigación.

Pero además de la introducción a la investigación, el hecho de trabajar interdisciplinariamente genera una serie de espacios de trabajo comunes que facilitan el desarrollo de capacidades como la escritura. En comparación a otras experiencias semejantes, esta actividad no se relega a una sola materia, ni queda limitada a un espacio curricular específico (taller de escritura).

No queda todo resuelto en relación a la tarea de escritura pero es importante puntualizar algunas cuestiones específicas, aunque también es interesante mencionar el creciente interés de los alumnos por participar en estas distintas actividades y los logros de sus producciones:

- Parafraseando a Sautú (Sautú y Wainerman, 2001) y su planteo para la investigación: “a escribir se aprende escribiendo”. Diseñar espacios de trabajo colaborativos e interdisciplinarios, favorece la práctica continua de la escritura, sin pérdida de motivación y con un objetivo claro.
- Tampoco se escinde a la escritura de la actividad académica general. No hay “un espacio” o “un momento” para escribir. Se hace como parte de un programa de trabajo más general.
- Los interlocutores, destinatarios, propósitos y referencias son “reales”. No se definen como “tipos ideales” o “supuestas situaciones”. Como corolario, el valor instrumental de la escritura aumenta y también el incentivo para hacerlo.
- No sólo se observa este valor instrumental sino que también se colabora en la construcción del objeto de investigación e intervención, generándose una aprehensión y compromiso mayor por parte del estudiante.
- También se facilita la tarea docente al combinar el saber disciplinario con el uso de una herramienta como es el dominio del lenguaje académico. No aparecen escindidos, sino que, por el contrario, es el marco que permite la integración de las distintas áreas y de los diferentes actores involucrados en la experiencia: docentes, estudiantes y animadores de la ONG.

Reflexiones finales y nuevos interrogantes

Los desafíos de la Educación Superior son múltiples y complejos. Nos preguntamos sobre la potencialidad de las prácticas que llevamos a cabo en la formación de Licenciados en Educación. Sostenemos la relevancia de generar prácticas que pongan en diálogo los diversos saberes disciplinares, que inviten a indagar en la experiencia, que pongan en tensión la relación teoría-práctica adentrándonos en procesos de investigación y escritura compartidos.

¿Cómo sostener estas experiencias durante toda la formación? ¿Qué impacto tiene esta propuesta en la formación de los Licenciados en Educación? ¿Cómo implicarnos en espacios de pensamiento colectivo? Estos y otros interrogantes siguen tensionando el pensamiento y nos invitan a revisar los modos de hacer para buscar nuevas claves que permitan enriquecer las prácticas de enseñanza en la Universidad.

Bibliografía

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Ediciones Morata.

Morin, E. (2005). “Sobre la interdisciplinariedad”, *Boletín n.º 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET)*.

Disponible en <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/autor.asp?IdAutor=1&Estado=Docs>

Sanjurjo, L. (2009). “Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas”, en: Sanjurjo *et al.* *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario, Homo Sapiens.

Sautú, R. y Wainerman, C. (Comps.) (2001) *La trastienda de la investigación*, Tercera edición, Buenos Aires, Lumiere.

Stevenson, D. K. *et al.* (2013). “Transdisciplinary translational science and the case of preterm birth”, *Journal of Perinatology*, n.º 33, pp. 251-258.

Pérez Gómez, A. (2010). “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Reinventar la profesión docente*, Madrid.

Soneira, A. (2006). “La Teoría fundamentada en los datos”, en: Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.

¿Enseñamos a leer o enseñamos a comprender lo que se lee?

Aportes de una investigación desde la Psicología Cognitiva para re pensar el trabajo en el aula

Clarisa Hernández

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy

clarisah@arnet.com.ar

Presentación

En este trabajo pretendo reflexionar sobre las posibilidades de encarar prácticas de enseñanza de la lectura que apunten a mejores procesos de comprensión a partir de los aportes de investigaciones en el tema, como por ejemplo los estudios locales que arrojaron un diagnóstico sobre dificultades lectoras en alumnos de nivel primario y secundario que realizamos con financiamiento de las SECTER-UNJu entre los años 2012 y 2015.

Así, más allá de la temática puntual de la comprensión de textos, en este artículo las preguntas me llevan a interrogarme sobre el valor agregado de las investigaciones científicas —cuyo objetivo central es la producción de conocimiento— en cuanto a derivaciones educativas prácticas que resulten en mejoras concretas. Esto me sirve a la vez para hacer un recorrido del propio proceso investigativo, desnudando sus vicisitudes y enfrentándolas en un intento de reflexividad epistemológica.

Dos investigaciones locales sobre comprensión lectora

Interesada en conocer las prácticas de lectura en el aula, y con el objetivo de arrojar alguna luz sobre las posibilidades y dificultades de los alumnos en la comprensión de los textos, conformé un equipo con graduadas de Ciencias de la Educación y con un Profesorado de Letras para realizar dos investigaciones en el marco de las Convocatorias 2012 y 2014 de la Secretaría de ciencia y técnica de la UNJu. Así, con el propósito de detectar el nivel de lectura comprensiva y las dificultades que pudieran evidenciar los alumnos, se ejecutaron estos estudios en dos periodos, focalizando en escuelas primarias (200 alumnos de séptimo grado) de la ciudad de San Salvador de Jujuy, en la primera investigación y en escuelas secundarias (250 alumnos de segundo año) en el segundo estudio.

Este problema de investigación tuvo su fuente principal en la preocupación permanente de colegas docentes (y debo decir también la comunidad toda) sobre los evidentes problemas de lectura en los jóvenes, lo que se revela además en investigaciones formales a nivel nacional internacional (Abusamra *et al.*, 2010; Solé, 1993; León, 2010; León Cascón y García Madruga, 1989).

Como educadora y formadora de formadores, me preocupa fuertemente la posibilidad de que las trayectorias educativas de los estudiantes —en todos los niveles— puedan estar marcadas por déficits en la lectura, porque la escuela es no sólo donde se aprende a leer sino donde se lee para lograr otros aprendizajes. En palabras de Solé (1993) “desde ya hace algunos años, muchos autores vienen insistiendo en el paso trascendente y comprometido que se establece entre el aprendizaje inicial de la lectura y el uso de ésta como instrumento para el aprendizaje, es el paso de aprender a leer a leer para aprender”. Entonces, si los alumnos no pueden captar el significado de un texto o está disminuida la posibilidad de reutilizar la información para otros aprendizajes, su escolaridad puede verse afectada, como también su desempeño como ciudadanos plenos.

Para el desarrollo de ambos estudios adopté los marcos teóricos provenientes de la psicolingüística y la psicología cognitiva, con énfasis en el enfoque multicomponencial de la lectura de Abusamra *et al.* (2010), porque permite diferenciar once áreas implicadas en el proceso lector y porque en lo metodológico posibilita evaluar el desempeño del sujeto en cada una de ellas, con pruebas estandarizadas para el diagnóstico.

En este marco, *comprender* un texto difiere sustancialmente de *decodificarlo*, más allá de que este proceso último sea base indispensable para el primero. Tomando las palabras de Abusamra *et al.* (2010), decodificación es la habilidad que permite reconocer y nombrar correctamente las palabras de un texto e involucra menores recursos cognitivos y procesos más automáticos, mientras que la comprensión lectora o comprensión de textos es definida como la capacidad de alcanzar un significado global de los mismos, a través de procesos lingüísticos de alto orden como son la elaboración sintáctica y semántica de oraciones, la integración de la información y la realización de inferencias (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Carnoldi, 2010). Cualquier dificultad en algunos de estos subprocesos o áreas involucradas afectan la comprensión global de un texto, y por ende su utilización en la vida escolar y personal.

Otros autores, dan definiciones semejantes sobre el proceso de lectura comprensiva. Solé (op. cit.) por ejemplo dice:

Esta [nueva] forma de ver la lectura, acorde con los postulados del constructivismo y del modelo interactivo, cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido.

En lo metodológico, apoyados en el paradigma empírico analítico, y con propósitos descriptivos y explicativos, evaluamos a los alumnos mediante pruebas colectivas de lápiz y papel diseñadas y baremadas por el equipo de Abusamra *et al.* (2010), las que hacen un *screening* o barrido rápido, detectando dificultades específicas en las áreas del modelo multicomponencial. Esta revisión muy rápida sobre las habilidades de lectura de textos informativo para obtener datos sobre posibles dificultades se utiliza en muestras amplias aunque su resultado sea más superficial que otro tipo de estudios. En las investigaciones usamos un *screening* de texto informativo, que consta del texto y diez preguntas de opción múltiple de cuatro respuestas cada una, que se puntúa de 0 a 10 puntos (un punto por cada acierto).

El puntaje obtenido posibilita establecer, según el baremo del si el alumno está por encima o por debajo del Puntaje de alerta, y también clasificarlo según su nivel lector (Óptimo, Suficiente, Débil o Muy débil). Además, tomando los porcentajes de respuestas por cada área del Modelo multicom-

ponencial se identifican las dificultades específicas: en la investigaciones que desarrollamos en Jujuy, se advirtió que hay áreas muy comprometidas, tanto en los alumnos de nivel primario como en los de nivel secundario, lo que podría indicar un déficit relativo en operaciones cognitivas importantes involucradas en la lectura, y que por las edades y el tiempo de escolaridad deberían estar en niveles más altos de logro.

Presento a continuación las tablas que organizan los datos en cada nivel del sistema escolar estudiado, en relación al Puntaje de alerta, a los Niveles de lectura y al desempeño general por área evaluada:

Nivel primario. Estudio 2012-2013

Total de sujetos	183	Puntaje de alerta	5 p
Total bajo Nivel de alerta	56	% de sujetos en alerta	51,93
Totl en Puntaje de alerta	39		
Subtotal Alerta	95		

Nivel lector	Cantidad	%	
Muy débil	65	35,52	62,00 %
Débil	48	26,23	
Suficiente	29	15,85	38,00 %
Óptimo	41	22,40	

Área evaluada	% correctas	% incorrectas
Hechos y secuencia	90	10
Jerarquía del texto	55	45
Esquema básico y personajes	76	24
Hechos y secuencias	72	28
Jerarquía del texto	61	39
Estructura sintáctica	56	44
Cohesión anáfora	73	27
Inferencia	57	43
Semántica léxica-inferencia	53	47
Semántica léxica+inferencia	50	50

Análisis discriminado por ítem:

nivel de dificultad según el área evaluada —Dificultad moderada 25% o más— Dificultad alta 30% o más

Nivel secundario. Estudio 2014-2015

Total de sujetos	255	Puntaje de alerta	4 p
Total bajo Nivel de alerta	26	% de sujetos en alerta	19,21
Totl en Puntaje de alerta	23		
Subtotal Alerta	49		

Nivel lector	Cantidad	%	
Muy débil	144	56,47	73,72 %
Débil	44	17,25	
Suficiente	46	18,03	26,26 %
Óptimo	21	8,23	

Área evaluada	% correctas	% incorrectas
Hechos y secuencias	72,16	27,84
Esquema básico	69,41	30,59
Hechos y secuencias/Jerarquía del texto	77,65	22,35
Cohesión/Esquema básico	80,00	20,00
Semántica léxica	36,86	63,14
Hechos y secuencias	70,59	29,41
Semántica léxica	63,14	36,86
Cohesión	76,08	23,92
Inferencias	23,92	76,08
Jerarquía del texto	37,25	62,75

Análisis discriminado por ítem:

nivel de dificultad según el área evaluada —Dificultad moderada 25 % o más— Dificultad alta 30 % o más

Desde luego que, dada la limitación metodológica de la prueba —y aquí inicio ya un proceso de reflexión sobre el propio estudio— considero que los datos obtenidos son un disparador de nuevos estudios, ya que no puedo generalizar los resultados ni determinar las razones de las dificultades que revelaron los estudiantes. No obstante, para los docentes implicarían un primer punto para la reflexión sobre la forma en que se trabaja la lectura en clase.

Un enlazamiento posible entre la producción de conocimiento y la intervención en las prácticas

Más allá de la limitación metodológica mencionada y de que no se pudo dar cuenta de las causas de las dificultades encontradas, pretendo también hacer un proceso de reflexión sobre la investigación. De alguna manera subyacía desde el inicio una intención de recabar datos acerca de las prácticas de lectura comprensiva en el aula, pero esto se dificultó por cuestiones metodológicas no resueltas y por la capacidad operativa del equipo. Ahora bien, aunque no se hayan indagado acerca de las estrategias utilizadas por los docentes para trabajar la comprensión de textos en el aula, algunas interacciones con ellos en los Talleres de devolución de los resultados, me llevan a preguntarme si existe alguna relación entre estos bajos resultados en las áreas y los modos en que se enseña y se evalúa la comprensión, o con el sentido que se da a la lectura, pero para ello requeriría de otros dispositivos de investigación. Por ello, creo que estos resultados implicarían para los docentes al menos un primer punto para la reflexión sobre la forma en que se trabaja la lectura en clase. Así, y en aras de despertar esa reflexión, estos resultados de las investigaciones se han transferido en eventos científicos y en talleres y cursos con docentes (maestros, profesores, bibliotecarios).

Pero entonces me pregunto sobre el sentido de la investigación ¿se trata de aportar nuevo conocimiento para que luego el docente reflexione o de trabajar directamente en y para la mejora de las prácticas? En el caso de las dos investigaciones mencionadas focalizamos en el objetivo de conocer qué dificultades específicas se podían detectar en un grupo acotado de alumnos, con una mirada que podría calificar de “descriptiva” y pretensiosamente “explicativa”. Y si profundizo un poco más en ello, no puedo esconder que una de las preocupaciones centrales de producir conocimiento al respecto de esta cuestión estaba ligada al deseo de ofrecer al docente posibilidades de mejora.

Desde el paradigma de investigación acción (IA) se orienta específicamente a la reflexión sobre las prácticas involucrando al propio actor, y una elección de este tipo podría haber significado un real

aporte de innovación, mejora o revisión de prácticas de lectura en las escuelas. Ahora bien, también me pregunto si es posible incidir de otras maneras aunque uno no se posicione en un paradigma de IA. O, lo que es lo mismo, ¿puede la Investigación producir un conocimiento que impacte concretamente en las prácticas más allá de su objetivo inicial de describir, o explicar, o comprobar, o interpretar?

Así, preguntarme por un valor colateral de un estudio es volver a pensar la Investigación en su conceptualización misma. Achili (2000) sostiene que la investigación científica es un proceso mediante el cual se construyen conocimientos válidos de un modo sistemático y riguroso acerca de alguna problemática, a partir de la indagación empírica. Entonces, ¿puedo sostener que la “mejora en el aula” puede devenir de este conocimiento válido generado por la investigación realizada? Si quienes desarrollan las prácticas de lectura en la escuela, conocieran el marco teórico, el metodológico y los resultados de estos estudios ¿podrían reflexionar acerca de lo que hacen en el aula? Asimismo, si la investigación científica, en tanto productora de saberes, “puede tener como finalidad no sólo conocer sino también transformar la realidad” (Rigal y Sirvent, Mimeo) el conocimiento científico debe ser superador del sentido común, tal vez puedo aportar a superar el sentido naturalizado de las prácticas de lectura, prácticas no cuestionadas y establecidas por el docente, independientemente de sus resultados.

En función de lo trabajado en los talleres de devolución a las escuelas participantes del estudio puedo sostener algunas premisas que avalan la idea de que se ha efectuado un aporte que podría servir de base para la mejora de las prácticas:

- Se detectó un importante interés y curiosidad respecto del marco teórico sobre comprensión lectora, al modo de un asombro del docente frente a su propio desconocimiento respecto de un proceso lector que consideraban comprendido. Es decir, se enfrentaron a una mirada sobre la lectura que iluminaba varios vacíos conceptuales.
- Se puso en evidencia una dificultad para definir “comprensión lectora” sin caer en una tautología o en la descripción de una concepción de lectura más bien mecánica.
- Los maestros advirtieron que no podían identificar competencias específicas (áreas) en el proceso lector que les permitieran avanzar en tareas potenciadoras de cada una, sino que se trabajaba en forma general.
- Se reveló que aquello que hacían en el aula en el convencimiento de ser una consigna para trabajar y/o evaluar la comprensión de un texto apuntaba a otras competencias
- Los docentes reconocieron que no tenían elementos para favorecer el desarrollo de las habilidades específicas que componen el proceso lector y que confundían lectura en general con comprensión lectora
- También advirtieron que les costaba elaborar preguntas que apuntaran a la comprensión global y profunda y que proponían actividades superficiales de identificación en el texto y no, por ejemplo, de realización de inferencias
- Evidenciaron asombro ante los resultados y dificultades detectadas en algunas áreas porque consideraban esas competencias evaluadas estarían en niveles más altos de logro, tanto en el grupo de clase en general como en algunos alumnos en particular.

Por otra parte, en otros cursos dictados sobre el tema, se reiteró el desconocimiento de los docentes, tanto de nivel primario como de nivel secundario, sobre las competencias específicas que involucran el proceso de lectura, y se detectó un alto interés en los marcos referenciales para explicar el mismo. Los docentes también se mostraron sorprendidos por la variedad de estrategias de trabajo en el aula que pueden apuntar al incremento de aspectos puntuales involucrados en la comprensión, y que favorecerían los procesos cognitivos de más alto orden. En este punto tampoco puedo suponer que la participación en el curso haya resultado en una innovación, solo puedo pretender que la reflexión lograda durante el mismo fecunde en la tarea cotidiana.

¿Enseñamos a leer comprensivamente?

Vuelvo casi sobre el título, y voy cerrando con la misma pregunta, convencida de que no tengo más respuestas que otras preguntas. Me quedo con un supuesto provisorio de que hay que revisar las actividades de lectura en el aula, las consignas, los sentidos que orientan la tarea del docente, porque más allá de la cantidad de factores (sociales, culturales, subjetivos) que pueden impactar en la capacidad de lectura de un sujeto, la escuela sigue siendo el espacio privilegiado donde se lee, y se lee para aprender. Los resultados obtenidos generan preocupación y más interrogantes, y tal vez... digo sólo tal vez, no estemos enseñando a leer comprensivamente.

Por eso, ya en las etapas finales del segundo estudio, y más allá de haber podido aportar algún conocimiento válido para nuestro medio, me permito revisar todo lo hecho y convencerme de que es posible seguir investigando este problema desde otras perspectivas y con otras lógicas de investigación, desde las que me sienta más cerca de aportarle más a la escuela, al colega docente y al estudiante.

Bibliografía

- Abusamra, V.; Cartoceti; Ferreres, A.; Raitier, A.; De Beni, R. y Carnoldi, C. (2009). “La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El test «leer para comprender»”, *Ciencias Psicológicas*, vol. III n.º 2, Buenos Aires, Prensa Médica Latinoamericana, pp. 193-200.
- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raitier, A.; De Beni, R. y Carnoldi, C. (2010). *TEST Leer para comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*, Buenos Aires, Paidós.
- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*, Rosario, Laborde Ed.
- Hernández, C. (2015). “Indagación acerca de la comprensión lectora en jóvenes estudiantes de nivel medio en Jujuy: un relevamiento de sus posibilidades y dificultades”, Ponencia presentada en el *VIII Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que Hacen Investigación desde la Escuela*. En prensa.
- León Cascón, J. A. y García Madruga, J. A. (1989). “Comprensión de textos e instrucción”, *Cuadernos de pedagogía*, n.º 169, pp. 54-59.
- León, J. A. (2010). “¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n.º 7, pp. 117-135.
Disponible en:
http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530df80e7700c.pdf.
- Rigal, L. y Sirvent, M. T. (2007). “La naturaleza de la investigación social”, en: Rigal, L. y Sirvent, M. T. *Metodología de la Investigación social. Diversos caminos de construcción del conocimiento*, Buenos Aires, (2015, Manuscrito en revisión)
- Solé, I. (1993). “Estrategias de lectura y aprendizaje”, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 216, pp. 25-27.

El Plan Fines 2 en Bahía Blanca: un análisis desde la experiencia de alumnos-tutores

Vanesa Elizabeth Leiza

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

vanesaleiza@gmail.com

Natalia Romina Luque

Departamento de Geografía y Turismo - Universidad Nacional del Sur

nataliarluque@gmail.com

Introducción

Este trabajo tiene como objeto de estudio analizar la puesta en marcha del Sistema de Tutorías desarrollado por la UNS en el marco del Plan Fines 2. Se considera como caso de estudio la escuela EPB n.º 50 de la ciudad de Bahía Blanca, ya que fue —por primera vez en esta Jurisdicción— sede del programa que contó con el acompañamiento de un equipo perteneciente a la Secretaría General de Cultura y Extensión de la UNS. El grupo de tutores estuvo conformado por doce (12) alumnos universitarios cuyo objetivo era el acompañamiento de los cuarenta (40) alumnos inscriptos para cursar el secundario completo.

La siguiente investigación se llevó a cabo a partir del análisis de distintas fuentes bibliográficas y, principalmente, se efectuaron entrevistas a distintos representantes de los grupos (estudiantes, docentes, directivos, etc.) involucrados en la implementación del Plan Fines 2 y el Sistema de Tutorías.

Los objetivos planteados para el siguiente trabajo fueron:

- Identificar el marco normativo que sustenta la implementación del Plan Fines 2 en la ciudad de Bahía Blanca.
- Analizar las representaciones de los alumnos-tutores sobre los contenidos del plan y el alumnado.
- Conocer cuál es la mirada de los docentes sobre el Proyecto de Tutorías.
- Indagar acerca de las valoraciones de los alumnos sobre el Plan y el acompañamiento de los tutores.

La finalidad del siguiente trabajo radica en identificar la relación entre el diseño del Sistema de Tutorías y la forma en que se implementó.

Consideraciones Teóricas

Para conocer el marco en el cual se aplica el Plan Fines 2 en la ciudad de Bahía Blanca, es preciso contextualizar la educación media en la Argentina y específicamente en la provincia de Buenos Aires en los últimos tiempos.

A partir de la situación de crisis del año 2001, se plantea la asimetría entre el sistema educativo y el mundo laboral que deja en evidencia la inexistencia de respuestas a las demandas sociales imperantes. No obstante, el año 2003 el Plan FinEs se plantea como una apuesta por una sociedad más justa, y un nexo para desempeñarse en el mercado laboral.

El Plan FinEs se implementa en 20 provincias del país, y se inscribe dentro del artículo 138 de la Ley Nacional de Educación n.º 26206, planteado en la Resolución n.º 22/07 del Consejo Federal de Educación. Su objetivo radica en garantizar el acceso a la educación secundaria obligatoria a todas las personas mayores de 18 años, que no hayan logrado finalizar sus estudios.

En el año 2009, desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires se implementa la primera etapa del programa, destinada a la finalización de estudios primarios, y en el año 2010 se aprueba y se empieza con la segunda etapa, Plan FinEs 2, destinada a completar los estudios secundarios (Res. DGCyE n.º 3520).

Metodología

La metodología implementada en el desarrollo del trabajo consistió en la recolección de datos a través de:

- Observación directa a través de la experiencia personal como alumnas-tutoras.
- Realización de entrevistas semiestructuradas a informantes claves: Inspectora de Enseñanza de la Dirección de Educación de Adultos, Secretario General de Cultura y Extensión Universitaria.
- Envío de cuestionarios por correo electrónico al coordinador de tutores, docente a cargo de la asignatura, alumnos-tutores y alumnos del Plan Fines 2.
- Análisis de distintas fuentes bibliográficas y documentales.

Estas fuentes de información se complementan y nos permiten realizar un análisis exhaustivo, dado que hasta el momento no hemos observado la realización de trabajos tendientes a problematizar y reflexionar sobre la experiencia del Plan Fines 2 en la ciudad de Bahía Blanca.

Contexto normativo en la implementación del Plan Fines 2 y el convenio con la UNS

En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación n.º 26206, la cual en su Artículo 46 garantiza “la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar (...) a quienes no la hayan completado en la edad establecida”. Por su parte, el Artículo 47 hace hincapié en la articulación que deberán tener los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos con otras instituciones de índole estatal.

Particularmente en el Artículo 138 de la mencionada Ley, se indica sobre el diseño de programas “destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria (...) para la población mayor de dieciocho años de edad”.

A nivel provincial, en el año 2007, se sanciona la Ley de Educación Provincial n.º 13688. Esta Ley retoma lo sancionado en la Ley Nacional, y destacamos su incumbencia en la implementación del Plan Fines. Este se implementó a nivel nacional en el año 2008, y a nivel provincial se puso en marcha en el año 2009.

De acuerdo a la Resolución Provincial n.º 3520/2010, se establece en lo respectivo al Plan Fines que “en su primera etapa, estuvo orientado a personas mayores de 18 años que habiendo terminado de cursar como alumnos regulares el último año de la educación secundaria no obtuvieron su título por adeudar materias”. En una segunda etapa, “las acciones se implementaron a jóvenes y adultos que no iniciaron o no concluyeron su educación primaria y/o secundaria”. De esta manera, el Plan tendrá una duración de tres años.

La normativa anteriormente citada, sustenta la articulación entre la Universidad Nacional del Sur y el Plan Fines 2 con sede en la ciudad de Bahía Blanca, en el marco del Convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación y la UNS acordado en el año 2013. En donde “las partes se comprometen a aunar esfuerzos orientados al desarrollo de acciones que permitan elevar la calidad de vida de la población, promoviendo la educación permanente de jóvenes y adultos” (Convenio Marco entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional del Sur, 2013).

Nos resulta importante mencionar el marco normativo que da lugar a la implementación del Plan Fines 2 en la ciudad de Bahía Blanca y su vínculo con la UNS, ya que es la expresión de las relaciones que se establecen entre las instituciones públicas y la comunidad. Tal como se expresa en el Convenio Marco entre el Ministerio de Educación de la Nación y la UNS, se prevé “aportar recursos financieros para la implementación de un sistema de tutorías que garantice el acompañamiento del alumno”. De esta forma se ponen de manifiesto las acciones desarrolladas con un alto compromiso social.

Caracterización de la sede y sus protagonistas

En el año 2014 se comienza a implementar el Plan Fines 2 en la ciudad de Bahía Blanca; siendo la Escuela Secundaria Básica (ESB) n.º 50 la “escuela piloto”, situada en el barrio Villa Muñiz.

El barrio seleccionado para la implementación del Plan, responde a una serie de necesidades relevadas en una evaluación detallada por parte de la Dirección de Escuelas, en donde se pone de manifiesto la inexistencia de un establecimiento educativo que brinde programas tendientes a finalizar los estudios para aquel sector de la comunidad bahiense que no tuvo posibilidades de culminar los mismos: “donde tenemos demanda de sectores de la población que no tienen cerca Escuelas de Adultos o Bachilleratos de Adultos, nosotros acercamos los planes”.

Por otro lado, es necesario destacar que la UNS también lleva adelante una serie de proyectos, elaborados de acuerdo a las necesidades sociales de los vecinos de determinados barrios de la ciudad de Bahía Blanca: “nosotros tomamos la decisión de sumarnos porque era una continuidad del trabajo de extensión”. Es así que en este marco, la casa de altos estudios toma contacto con la Dirección General de Escuelas de la ciudad y a partir de ahí elabora un sistema de tutorías para el Plan.

A modo de introducción, nos resulta necesario desarrollar una caracterización de los actores involucrados en la implementación del Plan en la ESB n.º 50 de Villa Muñiz, porque no se puede concebir el análisis de la experiencia educativa sin involucrar e identificar a los distintos actores que formaron parte del mismo.

En primer lugar indicamos que fueron cuarenta (40) estudiantes los que se iniciaron en el cursado del Plan Fines 2, habiendo en ese momento una sola comisión. Las edades de los alumnos oscilaban entre los diecinueve (19) y cincuenta (50) años aproximadamente, la mayoría de ellos eran mujeres que

se desempeñaban como amas de casa, siendo muy pocos los que se encontraban trabajando de manera contractual.

Es importante destacar que se produjo una gran deserción, en muchos casos vinculada con la búsqueda laboral de aquellos estudiantes más jóvenes, quienes conformaban la mayoría del estudiantado: “cuando inició la primera comisión, desertaron la mayor cantidad de alumnos [...] Llegamos a la conclusión de que cuando los alumnos son jóvenes de entre dieciocho y diecinueve años y surge alguna posibilidad de idea laboral, son los primeros que abandonan el estudio”. En segundo lugar, el grupo docente del primer cuatrimestre, estaba conformado por un plantel docente correspondientes a las asignaturas dictadas en el marco del Programa de orientación en Ciencias Sociales. Los docentes fueron previamente seleccionados a partir de la evaluación de sus antecedentes y de un proyecto pedagógico presentado en la Jefatura Distrital; luego de esta instancia debían presentarse a un acto público.

Finalmente, los alumnos tutores se presentaron a una entrevista personal realizada por la Secretaria de Cultura y Extensión de la UNS, la cual previamente había realizado una selección de acuerdo a la evaluación de los Currículums. Cabe señalar, que la búsqueda de alumnos-tutores estaba focalizada en aquellas personas comprometidas con la realidad social: “el compromiso con lo social era el eje central para que puedan cumplir esa función (...) creo fundamental tener esa vocación de servicio, de ponerte a la par, de ser compañero, de generar un vínculo con tus alumnos”.

La experiencia de los protagonistas

Elegimos trabajar el concepto de *representación*, como herramienta de análisis de las experiencias personales de los protagonistas. Tal como afirma Chartier, representar es “hacer conocer las cosas de manera mediata” (Chartier, 2012: 18), y se puede hacer de distintas formas. En este trabajo, nosotras seleccionamos las *palabras* como medio de representación de las experiencias personales.

A partir de las entrevistas y cuestionarios realizados, observamos los resultados obtenidos, teniendo como objetivo analizar cuáles han sido las representaciones de los distintos actores en torno a la implementación del Plan Fines 2 y particularmente del sistema de tutorías.

Representaciones de los directivos

Las entrevistas a los directivos, de acuerdo a la institución en la cual cada uno se desempeña, giraron en torno a los siguientes lineamientos:

- La importancia de implementar el Plan Fines 2 en Bahía Blanca,
- La importancia del vínculo entre la Universidad y la comunidad,
- La importancia del sistema de tutorías.

Inicialmente, se destaca que el Plan se implementa en aquellos barrios en donde existe una demanda educativa por parte de las personas que no tienen acceso a una escuela de adultos para culminar sus estudios, “nosotros acercamos los planes como para que la gente pueda acceder a ellos y hacer su secundario”. El nexo con la universidad se establece en el marco del trabajo de extensión llevado adelante por la institución. En este sentido, “las tutorías o el acompañamiento en el marco del Plan Fines, en realidad acompañan otras acciones que tienen que ver con esa visión social de la universidad que se trata de cumplir con la extensión”. Por otro lado, es importante destacar que el Plan suele ser

implementado dentro de las universidades para que sus empleados puedan finalizar el secundario, pero en este caso ambos entrevistados destacan la necesidad e importancia de llevar el Plan a los lugares en donde existe una demanda:

En realidad en otras universidades las comisiones fines se abren en las universidades. Nosotros pedimos autorización para acompañarlo en Villa Muñiz o en Stella Maris, porque el abrir una comisión en la universidad implicaba que la gente no venga a cursar a la universidad, va a cursar a la escuela de su barrio o a la sociedad de fomento de su barrio”.

En cuanto al sistema de tutorías, los entrevistados afirman su puesta en marcha como una acción positiva, que articula la casa de altos estudios con la comunidad:

El compromiso con lo social era el eje central para que puedan cumplir esa función. Y para eso era necesario tener esa sensibilidad social; el alumno estudiante se beneficia, el docente se beneficia, y la universidad extiende sus tareas un poco mas allá de las aulas, que esto es muy importante.

Cuando indagamos sobre la experiencia de las tutorías, los entrevistados consideran que su implementación fue exitosa ya que el alumno tutor era el encargado de acompañar tanto a los docentes como a los alumnos, más allá del aula. Esta situación se corrobora con la continuidad del sistema de tutorías en el presente año.

La experiencia de tutorías fue excelente (...) siempre el tutor es el que esta más con el alumno, desde el punto de vista de ver si se perdió en algo, si esta faltando, y necesita recuperar alguna clase, si necesita esa palabra del “qué te pasa” “te noto que estas mal, que estas perdido”. Ese es el apoyo que le brindan los tutores”; “fue una muy buena experiencia (...) muchos de ustedes continuaron (...) Evidentemente algo anduvo bien (...) Algo cambió en alguno de los que pasaron por ahí.

Representaciones de los docentes

Los cuestionarios a los docentes se realizaron sobre la base de dos ejes:

- La visión del Plan Fines 2,
- La mirada del sistema de Tutorías y el vínculo entre docentes+alumnos/tutores-alumnos.

Una vez relevados los datos, obtuvimos las siguientes respuestas. En relación al primer eje, observamos que los docentes son muy críticos con respecto a la implementación del Plan. Pero al mismo tiempo indican que permitiría una descentralización del secundario tradicional, llegando a los barrios y por lo tanto generando un vínculo más horizontal con los estudiantes.

En general considero que el Plan es completo (...) Tanto en particular como en general considero que el recorte de las materias a dictarse es demasiado pero no se podría hacer de otra manera por lo corto de los tiempos; En Bahía Blanca, me parece muy interesante la descentralización para llegar a más población; El Plan se esta insertando con fortalezas y debilidades (...) El Plan Fines 2 funciona, como muchas otras políticas públicas, como un paliativo, una especie de “parche”.

Respecto al segundo eje, los docentes se muestran conformes con el sistema de tutorías. No obstante, podemos observar en sus respuestas ciertas falencias en la labor del alumno-tutor.

El sistema me gusto, agiliza mucho los tiempos de acuerdo a la cantidad de conocimientos que los alumnos deben aprender en poco tiempo y a la disparidad de edades de los mismos. Como toda experiencia piloto tuvo sus aciertos y dificultades, pero se observó una comunicación correcta y un interés; Las tutoras con las que trabajé el año pasado tuvieron nula participación en la articulación de las clases y estaban en una posición de testigo pero sin intervenir.

Representaciones de los alumnos-tutores

Con el objetivo de conocer la experiencia de las tutorías por parte de los propios alumnos-tutores, realizamos un breve cuestionario cuya base giró en torno a la vinculación y participación con el Plan FinEs 2, así como con los docentes de las distintas asignaturas y los alumnos propiamente dichos.

En un principio, en cuanto al funcionamiento de las tutorías, las reflexiones fueron encontradas. Por un lado se destaca que la iniciativa es favorable para el desarrollo educativo de quienes asisten a cursar: “considero que la vinculación/articulación del plan con la UNS fue muy bueno”; “considero que la intención plasmada en los papeles era buena”; “la vinculación del Plan con la UNS, fue buena”. Por otro lado, identificamos que muchos de los entrevistados notan una desarticulación en el vínculo entre la UNS y el Plan Fines 2, ya que muchas de las cuestiones planteadas en los documentos no fueron identificadas en la práctica: “Entre las deficiencias que impidieron su concreción, se pueden mencionar las siguientes cuestiones: ausencia de trabajo en equipo, falta de comunicación entre los integrantes, no concreción de las reuniones quincenales de coordinación (las cuales figuraban en la convocatoria)”.

En lo que respecta al vínculo docente-alumno-alumno/tutor, a partir de las entrevistas realizadas, observamos que se trató de una experiencia positiva y enriquecedora, donde se pone de manifiesto el trabajo en equipo: “se logró un trabajo mancomunado y de colaboración”; “participé de las clases aportando, complementando”. Al mismo tiempo, percibimos de manera implícita, algunas falencias en la articulación de los docentes con los alumnos-tutores. Se pone de manifiesto la necesidad de no superponer las funciones en la clase. Consideramos necesario un análisis más profundo acerca del rol de los tutores, ya que identificamos cierto desconocimiento de su accionar en el aula: “Es importante, a mi criterio, que no se genere superposición”; “el docente es el responsable de la clase y su autoridad dentro del salón de clases es total”

En cuanto a la relación establecida con los alumnos del Plan, los comentarios fueron positivos en su mayoría, argumentando que el rol del tutor se visibilizó en el acompañamiento a los estudiantes, más allá de lo estrictamente académico. El alumno-tutor era el encargado de realizar un seguimiento minucioso sobre las asistencias, la continuidad y recepción de los contenidos trabajados en clase y sus expectativas respecto a la cursada.

Representaciones de los alumnos

En este apartado indagamos sobre las representaciones de los alumnos del Plan Fines 2, respecto a:

- Su interés por finalizar los estudios con el Plan Fines 2.
- La implementación del sistema de tutorías.

Es importante aclarar que el cuestionario desarrollado para recabar información, consistió en un múltiple choice.

Con respecto al motivo que llevó a los alumnos a querer terminar el secundario, encontramos que la mayoría considera que necesitan el título secundario para continuar con los estudios superiores (universidad, instituto terciario, otro); así mismo ponen acento en la necesidad de satisfacer un logro personal. Nos llama la atención que esta última opción se encuentre por encima de querer “conseguir un mejor empleo” o “tener un futuro mejor”.

En cuanto al sistema de tutorías, observamos que la visión de los alumnos con respecto a las funciones de los alumnos-tutores, eran acompañar al docente y al alumno, y consideran que las mismas fueron logradas en su totalidad. También remarcan la muy buena relación entre los protagonistas.

Reflexiones finales

El análisis presentado hasta aquí, permite visualizar algunas de las representaciones desarrolladas por los docentes, directivos, alumnos y alumnos-tutores; con el fin de identificar la relación entre el diseño del Sistema de Tutorías y la forma en que se implementó.

Los resultados de las entrevistas permiten observar una percepción particular de cada actor involucrado; determinando de este modo que tanto los docentes como los alumnos-tutores son más críticos con respecto al Plan propiamente dicho y a la implementación del sistema de tutorías; mientras que tanto los directivos como los alumnos, tienen una visión más positiva en cuanto a su desarrollo.

Otro aspecto interesante a destacar es la implementación del Plan en los barrios, lo que facilita que las personas se acerquen a la educación. Esta situación se encuentra estrechamente vinculada con la valoración de los alumnos en lo que respecta con el cumplimiento de las metas personales.

Cabe señalar que de acuerdo a las demandas y exigencias del Plan, consideramos necesario para la implementación del mismo una planificación adecuada de las clases, corriéndose un poco de lo que implica la educación formal y resaltando los saberes previos de los estudiantes.

No podemos dejar de resaltar algunas deficiencias del Plan y del sistema de tutorías que deberían ser tenidas en cuenta y que son puntos a mejorar. Por ejemplo: una regulación de los derechos y obligaciones de los docentes y alumnos-tutores en tanto partícipes del Plan, un compromiso serio por parte de los alumnos, una revisión de lo pactado en los documentos sobre la puesta en práctica del sistema de tutorías y garantizar que las sedes cuenten con los recursos mínimos que son necesarios para el dictado de las clases.

El trabajo se planteó como un espacio para reflexionar sobre procesos educativos y situaciones específicas del Plan Fines en Bahía Blanca, de manera de intercambiar experiencias en relación con la práctica docente en estos ámbitos específicos.

Para finalizar, consideramos necesario remarcar que este trabajo es una primera aproximación al tema y restan muchos aspectos por analizar sobre los formatos y prácticas escolares que se utilizan para acreditar el nivel secundario, teniendo en cuenta que muchas de las experiencias en la educación formal están signadas por la exclusión, el fracaso, la deserción escolar, la repitencia, la sobreedad.

Fuentes orales

Inspectora de Enseñanza de la Dirección de Educación de Adultos, viernes 24 de abril de 2015, Bahía Blanca.

Secretario General de Cultura y Extensión Universitaria, lunes 11 de mayo de 2015, Bahía Blanca.

Coordinador de alumnos-tutores, miércoles 22 de abril de 2015, Bahía Blanca.

Alumnos-Tutores, jueves 21 de mayo de 2015, Bahía Blanca.

Alumnos del Plan Fines 2, jueves 21 de mayo de 2015, Bahía Blanca.

Docentes del Plan Fines 2, domingo 17 de mayo de 2015, Bahía Blanca.

Bibliografía

Ander-Egg, E. (1979). *Técnicas de Investigación Social*, Buenos Aires, Editorial Hvmánitas.

Chartier, R. y Espejo, C. (2012). *La aparición del periodismo en Europa. Comunicación y propaganda en el Barroco*, Madrid, Marcial Pons E.

Convenio Marco entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional del Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 9 de abril de 2013.

Diario Online Informateaca, “Comenzó el Plan FinES con apoyo de la Universidad”.

Disponible en: <http://informateaca.com/comenzo-el-plan-fines-con-apoyo-de-la-universidad/>. Consultado el 20 de abril de 2015.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Disponible en:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios2/>. Consultado el 20 de abril de 2015.

Ley de Educación Nacional n.º 26206, 2006.

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires n.º 13688, 2007.

Pecarrere, F. (2014). “Plan FinEs 2: Algunas experiencias en la ciudad de La Plata”, en: *Repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1095/te.1095.pdf>.

Resolución n.º 3520/10. Aprobación de la implementación del Plan de Estudios FinES 2. 2010.

La autoridad y la autonomía, sus sentidos

Elda Monetti

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

marga@criba.edu.ar

Viviana Sassi

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

vsassi@uns.edu.ar

Introducción

La presente ponencia se enmarca en un proyecto grupal de investigación en curso cuya temática gira en torno a los saberes acerca de la autoridad y la autonomía que circulan en las instituciones educativas. Su objetivo es indagar en la cultura escolar acerca de los saberes que circulan para, a partir de reconocer continuidades y rupturas entre las significaciones, brindar elementos 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 y contribuir a la formación en docencia de los profesores y auxiliares, a partir de las acciones de divulgación de los resultados y a los docentes participantes al crear un espacio de reflexión sobre su propia práctica educativa.

Consideramos que los saberes constituyen a los sujetos que los detentan y se construyen en las prácticas institucionales. Como grupo que investiga acerca de la autonomía y autoridad que al mismo tiempo desempeña tareas en la universidad, nos propusimos trabajar, en un primer momento, sobre los sentidos que nosotros les asignamos. A tal fin relatamos situaciones escolares que actualizan imágenes, y/o escenas relacionadas con estas nociones. El análisis de las mismas posibilita dar visibilidad a una serie de categorías teóricas que nos constituyen y que es posible transformar en datos a analizar desde la implicación del investigador en el proceso de indagación.

A partir del análisis de nuestros relatos se producen conceptualizaciones teóricas que aportan elementos, por un lado, para la reconstrucción del marco teórico y por el otro para la revisión de las decisiones metodológicas a adoptar. El objetivo de este trabajo es la presentación de las mismas.

Acerca de la investigación

La masividad de la enseñanza va a mostrar que el modelo basado en la simultaneidad sistémica, esto es, en actividades escolares que se homogenizan para tiempos y espacios determinados, entra en contradicción con las estrategias sociales basadas en el respeto por la diversidad, por las diferencias, por la autonomía y libertad de los sujetos en el marco de sistemas democráticos. En nuestro país, la obligatoriedad del nivel secundario y el reconocimiento del derecho a la educación universitaria, supone

la escolarización de adolescentes y jóvenes que hasta hace un tiempo quedaban fuera del sistema. Desde los marcos teóricos y políticos se recupera la concepción de educación como derecho social, y se proponen como lineamientos centrales la inclusión educativa y la participación democrática. En esta búsqueda de generar mayor inclusión social, la educación es considerada como un escenario privilegiado en el logro de este objetivo, por lo que se incorpora la obligatoriedad del nivel secundario como uno de los ejes prioritarios de la actual agenda de la transformación educativa y por el otro, los debates acerca del abandono y la permanencia del estudiante universitario.

Una de las consecuencias de esta situación parecería ser el cuestionamiento a las formas tradicionales y autolegitimadoras de la autoridad y la autonomía. Es por esto que consideramos que visibilizar los saberes sobre autonomía y autoridad en las instituciones educativas permite 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* (Ezpeleta y Rockwell, 1983) 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 y autonomía de los sujetos pedagógicos y qué vinculaciones-rupturas presenta con respecto al pasado? ¿Qué reconocen estos sujetos como fundamento de las prácticas en torno a ambas nociones? ¿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?

Aproximaciones teóricas

Desde nuestro posicionamiento definimos los saberes no solamente como aquellos que se enseñan en las instituciones educativas, sino también los que se producen, reproducen y transforman en el hacer cotidiano. La palabra *saber* no sólo hace referencia a la comprensión, el entendimiento de una realidad, sino también al actuar sobre ella. Los saberes implican siempre un hacer, incluyendo, un hacer discursivo. Hay un contenido que el sujeto “sabe” y que lo transforma en alguien con experiencia dentro de una sociedad determinada (Beillerot, 2001). En este sentido, son una construcción de un sujeto, plural o individual, que no los preexisten.

Los saberes acerca de la autoridad y la autonomía son construcciones sociales reconocidas y legitimadas por las instituciones educativas en que se producen. Desde este punto de vista se los considera verdaderos, se refieren a verdades no absolutas y atemporales, sino desde la idea de verdad concertada socialmente, es decir, legitimada por un grupo social. Esto hace que sea valiosa y valga la pena su transmisión.

Desde su uso, la autoridad es definida como la capacidad del sujeto de tomar decisiones en forma independiente, sin la intervención ajena, haciéndose responsable de su propio destino. Refiere a la condición y estado del individuo, comunidad o pueblo con independencia y capacidad de autogobierno. A lo largo del siglo XX han ido apareciendo críticas a la primigenia concepción que la vincula directamente con la imposición. Etimológicamente *autoritas* proviene de la palabra latina "auctor", autor, que a su vez viene del verbo "augere", que significa hacer aumentar, hacer crecer. En este sentido, el origen de la palabra no es “mandar”, sino “hacer crecer”. Esta primera interpretación que asocia autoridad con autoritarismo e imposición plantea una desigualdad plena entre los sujetos implicados en la relación. Pero y, debido a su doble etimología, es posible problematizar la noción e indagar en otro sentido, en la cadena autoridad-autorizar-autorizarse (Greco, 2011).

En la investigación se define autonomía como la capacidad del sujeto de tomar decisiones en forma independiente, sin la intervención ajena, haciéndose responsable de su propio destino. Es un término relativo, no absoluto, en tanto el sujeto depende del contexto social, cultural y biológico en que está inmerso. El desarrollo tiende al logro de la autonomía, de la toma de decisiones propia, a la superación de la dependencia de otros, pero siempre entendida en una dinámica relacional que la hace relativa. El sujeto autónomo es aquél que comprende que las reglas y las leyes son productos de un acuerdo y por ende modificables (Castoriadis). Rescatamos la idea de responsabilidad hacia el otro, de allí que la idea de heteronomía como lo singular que enfrenta la sujeto con otro del que se responsabiliza (Bárcena y Melich, 2014). En este sentido la autonomía, que es propia del ser humano, se presenta como apertura, opuesta a aquello que limita, como posibilidad de poner en tela de juicio las propias leyes, institución, partiendo de la heteronomía como la presencia del otro que me permite reconocermé.

Primeras conceptualizaciones

Durante 2015 el equipo de investigación se concentró en la producción y posterior análisis de relatos autobiográficos que actualizaban vivencias del paso por las instituciones educativas del nivel secundario y la universidad en las que se referenciaran las nociones de autoridad y autonomía. Al ser un grupo heterogéneo en cuanto a edades y trayectos recorridos, estos relatos permitieron retoman imágenes y saberes anclados en diversos periodos históricos, pasando por configuraciones institucionales autoritarias, incipientes formatos educativos democráticos hasta desembocar en periodos de democracia consolidada. Asimismo, en muchos casos, los niveles secundarios y universitarios han sido transitados en una doble faceta, tanto como estudiantes y como docentes.

A partir de las producciones teóricas realizadas presentamos a continuación las conceptualizaciones que enriquecieron el marco teórico inicial.

En primer lugar, los saberes acerca de la autonomía están asociados a la figura del alumno, como habilidad deseable a lograr, en especial en el ámbito universitario. En esta institución se presenta como una capacidad de tomar decisiones y actuar relacionadas con su rol de estudiante, es decir, tal como se espera de un estudiante universitario, como por ejemplo estudiar o asistir a clase. Desde la mirada del docente se espera que el estudiante realice las acciones que se consideran necesarias para aprender aun cuando no están pautadas por la institución en su normativa como puede ser el asistir a clase. En este caso no habría obligatoriedad de hacerlo desde los reglamentos pero sí desde lo que el docente espera que el estudiante haga.

La autonomía asociada al rol del estudiante se presenta con un doble origen: por un lado se la percibe como cualidad propia, y por otro como construcción. La primera sostiene que es una cualidad intrínseca a cada individuo que mediante un proceso madurativo, se puede desarrollar. En este sentido, la autonomía es una condición que se alcanzaría por el paso de sucesivas etapas a manera de la propuesta de Kohlberg (1992). Se podría pensar en una “autonomía natural” que consistiría en tener herramientas para darse reglas a uno mismo, a tomar decisiones sin esperar que otro nos diga qué hacer. Esta capacidad, permitiría al sujeto pensar de manera independiente, desenvolverse “bien” frente a problemas, cuestionar, preguntarse y reflexionar, poseer un grado de pensamiento crítico. Al considerar la autonomía como algo inherente, el individuo debería contar de manera intuitiva con todas estas capacidades.

La segunda postura plantea que, por el contrario, la autonomía podría fomentarse y enseñarse y que son los docentes los encargados de hacerlo. La noción de la autonomía como cualidad que se

construye en situaciones de enseñanza está orientada a la adquisición de la autonomía como un proceso. En este sentido no es una “falta” del estudiante sino aquello que el sujeto construye acompañado por otro, el docente, que actúa como guía y facilitador.

Los saberes acerca de la autoridad emergen con fuerza vinculados a la práctica e impronta del docente. Estas significaciones aparecen asociadas tanto al ejercicio de disciplinamiento, como al dominio del conocimiento de la materia, otras, vinculadas a las prácticas de evaluación y en algunos casos, con la habilitación para que el alumno transforme y cree algo novedoso con lo transmitido.

Los saberes acerca de la autonomía y la autoridad se presentan relacionados de tres modos diferenciados: como antinomia, como relación causal y como relación compleja. La relación antinómica es aquella en que las nociones se presentan como opuestas que se excluyen, como contrapuestos en tanto provocan un efecto contrario al de la adhesión a lo que se busca imponer, donde “una va en detrimento de la otra”. Contrapuestas, además, en tanto es imposible cambiar los roles o lugares asignados en el vínculo pedagógico: el docente tiene autoridad y el estudiante es autónomo.

Una segunda vinculación es la relación causal y unidireccional de ambas nociones. Lo podríamos resumir en el siguiente enunciado: es necesaria la autoridad de uno (el docente) como una cualidad para posibilitar o limitar posteriormente la autonomía del otro (estudiante). En este sentido, al igual que en la relación antinómica, las posiciones de los sujetos que las detentan aparecen como marcadamente asimétricas y no admiten ser conmutables. La autoridad se presenta como ligada a la idea de poder: del docente sobre el estudiante. Vinculación que toma el sentido que le otorga la modernidad al poder, es decir, como aquello que se posee según el lugar que se ocupa en las instituciones en contraposición a la idea de poder como aquello que se ejerce (Foucault). A diferencia de la postura foucaultiana de poder como aquello que se ejerce allí donde los sujetos se relacionan, el poder emerge como una capacidad otorgada al docente como aquel que posibilita o no al estudiante ser autónomo. Desde esta perspectiva el estudiante aparece dependiendo de las acciones del docente y la autonomía es aquello que se alienta o no a que el estudiante construya.

En este planteo las fuentes de poder que sostienen a la autoridad son la experticia del docente, vinculada a los saberes del campo disciplinar, y la coerción, a través de prácticas vinculadas a la evaluación, que buscan generar el control de las situaciones que se dan en el devenir cotidiano de la institución.

La paridad autoridad-docencia, define las posiciones desde el “aula tradicional” (Pineau, 2001) como discurso ordenador de las prácticas pedagógicas cotidianas otorgando un lugar privilegiado al docente encargado de controlar, inmovilizar y moldear a sus alumnos. Esta concepción remite a formas modernas de pensar las normas como aquellas convenciones surgidas del consenso social que legitiman a algunos para influir sobre muchos otros en pos de un Estado que garantice el orden y protección. Se establece, en ese momento, una relación de protección/obediencia inherente al origen de la estatalidad moderna.

Aunque incipiente aparece una tercera manera de vincular estas nociones desde lo que hemos denominado una mirada compleja. Una relación tensionada e incompleta que produce múltiples y hasta contradictorios efectos, que busca más que el control, la apertura y la transformación. Desde este posicionamiento la autoridad se percibe como acto de habilitación para transformar y crear algo novedoso desde lo que se transmite. Sustentada en otros saberes asociados a la pasión por la tarea docente, al respeto y afecto hacia el alumno.

Desde una perspectiva institucional la autoridad aparece asociada al rol del docente, tanto en el nivel educativo secundario como universitario, mientras que la autonomía aparece asignada al rol del estudiante pero con diferentes grados de apropiación en uno u otro nivel. Así el alumno de la escuela secundaria parecería que es menos autónomo que el universitario. Esta caracterización está fuertemente

asociada a lo que el estudiante puede decir por sí mismo en contraste con lo que la institución le permite hacer. Las normas de la escuela secundaria, la relación profesor-estudiante en la que el docente “decide por el alumno” parecerían dificultar alcanzar la autonomía al estudiante secundario que ingresa a la universidad. La autonomía se transforma en un estado (similar a lo que plantean las teorías cognitivas) que se adquiere al finalizar un tipo de estudio secundario o universitario. Una vez alcanzado, desde una linealidad progresiva, se sostiene en el tiempo.

En la universidad la autonomía para el estudiante adquiere un valor de "necesidad" en tanto capacidad imprescindible para convertirse en estudiante universitario, como si fuera un sello diferenciador que se debe portar. Cuando el estudiante actúa por indicación del profesor parecería que pierde su capacidad de autonomía. El hacer solo, por propia decisión pero de acuerdo a lo que la universidad espera que haga. Habría un contrasentido: autónomo sería aquel que toma decisiones por criterios propios pero estos últimos deben estar de acuerdo a lo que la institución espera, es un hacer lo esperado.

Un cierre con apertura

A partir de las construcciones explicitadas en el apartado anterior, producto del trabajo investigativo sobre nuestros relatos acerca de la autoridad y la autonomía es posible sintetizar los aportes conceptuales que permiten la reconstrucción del marco teórico de la investigación y la revisión de algunas de las decisiones metodológicas a seguir.

En primer lugar aparece como relevante la relación entre pertenencia a un determinado nivel educativo y los saberes que se construyen acerca de la autoridad y la autonomía.

En segundo lugar la vinculación antinómica que se establece entre autoridad y autonomía revela, al igual que la vinculación causal, posturas modernas en tanto las ubican como características/rasgos del sujeto, más que como construcción y/o interacción de los sujetos. La autoridad y la autonomía aparecen detenidas, en posesión de determinados sujetos, la cual a través de su transmisión es otorgada a otro en una acción de conservación. La relación pedagógica se construye en el ejercicio de los saberes de autoridad y autonomía. La actualización de estos saberes en las diferentes relaciones que van estableciendo los sujetos en las instituciones educativas posibilita la aparición de prácticas tendientes a la transformación y democratización o al disciplinamiento.

En tercer lugar, se observa una vacancia en considerar a la autoridad como el autorizarse en las relaciones, en tanto habilitación y posibilidad de actuar.

Desde la perspectiva metodológica, la asociación de los saberes acerca de la autoridad y la autonomía a los roles y posiciones que se ocupan en las instituciones educativas nos permitió redefinir dimensiones del objeto de estudio así como incorporar nuevas cuestiones al momento de diseñar los instrumentos de recolección de datos. Asimismo se vuelve a evidenciar (al igual que lo planteamos en el proyecto de la investigación inicial) la necesidad de tomar como unidades de análisis a distintos integrantes de las comunidades educativas en tanto son portadores de saberes diferenciados.

Bibliografía

Bárcena, F. y Melich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Beillerot, J. (2001). “Le savoir, une notion nécessaire”, en: Beillerot *et al.* *Formes et formations du rapport au savoir*, París, Editions L’Harmattan.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”, *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n.º 12.
Disponibile en <http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=501&rceid=11>. Consultado el 15 de noviembre de 2014.
- Greco, M. B. (2011). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella.
- Pineau, P. (2007). “Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar”, en: Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.). *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del estante editorial.

El juego como principio didáctico en la transición educativa: una aproximación a las distintas concepciones de juego

Claudia Pechin

Universidad Nacional de La Pampa

claudiapechin@hotmail.com

Silvana Franco

Universidad Nacional de La Pampa

francosilvana@hotmail.com

Adriana Garbarino

Universidad Nacional de La Pampa

acgarbarino@hotmail.com

En el marco de la investigación “Estudio de las transiciones entre los niveles educativos obligatorios en la provincia de La Pampa, Argentina” realizamos en esta oportunidad un recorte que se focaliza en las concepciones acerca del juego como principio didáctico que se desarrolla en Nivel Inicial y Nivel Primario. A partir del análisis de los discursos de los docentes de ambos niveles que conviven en la misma sede educativa nos acercamos a la concepción de juego y su lugar en las acciones implementadas para mejorar la transición entre niveles educativos. El cruce de las entrevistas realizadas a los actores nos permite reconocer las concepciones acerca del trabajo lúdico en la escuela atendiendo a su dimensión pedagógica y didáctica y a la función destinada a la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños en el pasaje de Nivel inicial al Nivel primario. En el abordaje de estas concepciones consideramos hipotéticamente que conviven distintas perspectivas sobre el juego y que éstas se diferencian entre aquellas compartidas en un nivel u otro. Entendemos además, que éste puede ser un factor que provoca una discontinuidad en las acciones de transición y que las posiciones de los actores en torno al cómo y para qué del juego en la escuela se encuentran atravesadas por las políticas educativas y por los lineamientos que cada institución establece para la favorecer el pasaje entre niveles.

A continuación se presenta una reflexión acerca de la función del juego en la escuela, cuáles son los discursos de los actores sobre el sentido de la práctica lúdica en cada nivel y cuáles son las concepciones identificadas a partir de los datos teóricos y testimoniales.

El juego como planteo didáctico: una aproximación a las distintas concepciones de juego.

Muchas son las definiciones y las funciones que pueden encontrarse sobre juego. Las posiciones teóricas coinciden en reconocer que el juego infantil es una actividad que acompaña las experiencias cotidianas de los niños, es un derecho y una expresión socio-cultural que se trasmite generacionalmente.

Jugar es conocer, y como tal, es un proceso que se construye y promueve el desarrollo de la representación, la imaginación, la comunicación y la comprensión de la realidad. Entre los enfoques más relevantes tomamos a Huizinga (1957) como un precursor en los estudios sobre el juego y su función en la formación educativa. El autor dice:

El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa y provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría y de una conciencia de ser de otra manera que en la vida ordinaria (Huizinga, 1957)

Desde los aportes del autor holandés muchos han sido los paradigmas teóricos en torno al juego y muchas las posiciones sobre su función en la vida escolar. Los distintos enfoques disciplinares nos permiten conocer las posibilidades y limitaciones del juego en relación al contexto social de cada sujeto y sus condiciones psicológicas, sociológicas, etnológicas, etc. En este sentido, debemos considerar que en el ámbito de lo pedagógico y lo didáctico, confluyen distintas variables que posibilitan o impiden la relación del sujeto con el juego en una situación formativa. Esto es, a jugar se aprende y por lo tanto, las experiencias propuestas en la escuela son dispositivos de enseñanza fundamentales y prioritarios que fortalecen el mundo psíquico, social, cultural, entre otros aspectos que son recuperados y modelados por distintas situaciones didácticas en torno al juego. Dicho esto, debemos considerar que las concepciones de los docentes acerca del juego pueden ser disímiles en tanto acentúan aspectos vinculados al desarrollo intelectual, comunicativo, recreativo, etc., y que su reconocimiento está estrechamente vinculado a la función que los actores le atribuyen.

Habiendo un amplio desarrollo teórico sobre el tema, tomaremos como referencia la clasificación de Gregorio Fingermann (*El juego y sus proyecciones sociales*, 1980) propuesta por Teresa Gutiérrez Párraga en su tesis doctoral “La significación del juego en el Arte Moderno y sus implicancias en la Educación Artística” (2004), sobre las vertientes teóricas que se ocuparon, y que actualmente investigan, la función del juego. Consideramos que todos los enfoques que resumimos a continuación contemplan aspectos vinculados al hombre y su desarrollo como sujeto en el mundo por lo tanto involucran a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a las aptitudes intelectuales y las destrezas psicofísicas que se desarrollan con el fin de enseñar y aprender. Para Gutiérrez Párraga se pueden identificar los siguientes juegos:

- a. **El juego como recreo:** la actividad recreativa del juego permite reponer fuerzas, descansar y dispersarse (Edouard Claparède).
- b. **El juego como excedente de energía:** tanto el hombre como los animales tienen una energía vital que puede exceder las necesidades inmediatas. Se utiliza entonces esta energía vital como una forma de juego (Herbert Spencer).
- c. **El juego como resurgimiento de tendencias atávicas:** La recreación a partir del atavismo es una manera de liberarse del rol cotidiano y estimular funciones nuevas. Se propone el juego a partir del disfraz como una forma de simbolización no solo de los antepasados, como es el caso de los actos y representaciones escolares, como también de situaciones de la vida cotidiana (Stanley Hall).
- d. **El juego como función biológica:** la actividad lúdica es inherente a la naturaleza humana. Se trata de un ejercicio para la vida adulta que se relaciona a los instintos y percepciones heredadas (Karl Gros).
- e. **El juego como catarsis de las tendencias antisociales:**

Otra función del juego es que desvía conductas antisociales que perjudican las relaciones con los pares. Esta función canaliza positivamente acciones que favorecen la vida en sociedad. Estas formas lúdicas son las competiciones, juegos amorosos, las fiestas y el arte (Harvey A. Carr).

- f) **Interpretación psicoanalítica del juego:** a partir del juego se pueden comprender y descubrir complejos inconscientes. Se plantea una conexión íntima entre el juego y los impulsos vitales (Freud). Según Gutiérrez Párraga habría dos interpretaciones más aportadas por J. L. Linaza (1982).
- g) **El juego y el desarrollo cognitivo:** a partir de los aportes de Jean Piaget podemos comprender que las diferentes formas que adopta el juego a lo largo de la infancia se deben a las transformaciones que propicia el desarrollo de las estructuras intelectuales; el juego sirve también para consolidar las estructuras intelectuales que progresivamente se han ido adquiriendo.
- h) **Perspectiva socio-histórica del juego:** L. S. Vygotsky y D. B. Elkonin proponen que el individuo se desarrolla a partir de la actividad lúdica en la medida que esta crea continuamente zonas de desarrollo próximo, ligadas a aquel espacio que separa la capacidad individual del sujeto, con la capacidad que desarrolla cuando es ayudado por el grupo cultural al que pertenece o por otro individuo más experto que él, utilizando además los instrumentos que la sociedad, a través del desarrollo tecnológico, le proporciona.

Función del juego en la escuela desde las políticas educativas

Como quedó señalado al comienzo de esta presentación, sostenemos que las posiciones de los actores en torno al cómo y para qué del juego en la escuela se encuentran atravesadas por las políticas educativas y por los lineamientos que cada institución establece para la articulación del trabajo lúdico.

Para reflexionar acerca de la función del juego en la escuela, se analizaron distintos documentos oficiales¹, donde puede advertirse que existe un consenso en cuanto a la importancia que tiene el juego en la Educación Inicial, donde se le ha otorgado un nuevo estatus: es un contenido a enseñar. Tanto la Ley de Educación Nacional como la Ley de Educación Provincial, mencionan como objetivos de la Educación Inicial “promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”. Con algunas diferencias se expresa en Educación Primaria, ya que el juego en este nivel educativo es considerado una “actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, estético, motor y social”. Si comparamos ambos conceptos podemos observar que para Educación Inicial, el juego no es sólo una actividad necesaria como se plantea para la Educación Primaria, sino un contenido que debe enseñarse por su relevancia simbólica respecto del mundo cultural del cual el niño participa. Esto implica la necesidad de diseñar actividades en forma sistemática y específica donde éste esté presente.

Tanto en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (NAP, 2004) como en los Lineamientos de Política Educativa 2014 de La Pampa², se destaca la importancia del juego en la acción educativa del nivel, dándole centralidad por un lado como principio didáctico ya que orienta la enseñanza facilitando la apropiación de conocimientos por parte de los niños; y por otro, como una práctica social que se enseña y se aprende. Puede marcarse también que, en estos lineamientos, aparece la

¹ Ley de Educación Nacional n.º 26206 (2006); Ley Provincial de Educación n.º 2511, Provincia de La Pampa (2009); Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004).

² Estos están enmarcados en el Planeamiento Educativo de la Provincia de La Pampa y en la Resolución CFE n.º 188/12: “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016”.

intención de profundizar y fortalecer acciones de articulación del Nivel de Educación Inicial con otros niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo como así también acompañar las trayectorias desde un abordaje integral en articulación con las escuelas y servicios de apoyo a la educación obligatoria. En las líneas de acción de los lineamientos antes mencionados, se proyecta dar continuidad el desarrollo del proyecto “Las trayectorias escolares en los primeros años de la escolaridad”, iniciado en el ciclo 2011 entre el Nivel inicial y el Nivel primario profundizan la necesidad de construir procesos lúdicos. En relación a lo expuesto, detectamos que los documentos de políticas educativas proponen el juego como un modo de conocimiento así como también la necesidad de incluirlo en la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre niveles educativos.

A nivel jurisdiccional, los diseños curriculares de nuestra provincia evidencian continuidad con la línea nacional al abordar el juego en el ámbito de la educación inicial y primaria con imbricaciones profundas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el Nivel inicial (MCyE, provincia de La Pampa, 2012) se recuperan los alcances del juego en la interacción con todos los campos de conocimiento y su aporte en la comprensión y organización de la realidad. En Nivel primario el juego está reservado principalmente a campos disciplinares como la Educación Física y la Educación Artística donde adquiere relevancia como contenido a enseñar.

¿Qué dicen los docentes sobre la función del juego?

Para el análisis de este apartado se tomarán las entrevistas realizadas a docentes de dos salas de un J.I.N.³ (M1 y S2) y su directora (N1), y una docente de primer grado (S1) de una escuela primaria lindante al mismo de la ciudad de Gral. Pico, La Pampa. En las primeras entrevistas realizadas (2015), para conocer las actividades realizadas en 2014 entre Nivel inicial y Nivel primario, aparecen las primeras observaciones acerca del lugar del juego en las prácticas escolares. Refiriéndose a esta cuestión, la docente de primer grado (S1) dice observar que se realizan juegos con fines educativos mientras que en Nivel inicial el juego no siempre persigue un objetivo pedagógico. Esto repercute directamente en la formación ya que los niños que pasan “del Jardín a la Primaria no saben escribir su nombre o el valor de los números”. La docente (S1) dice que en Nivel inicial los juegos son recreativos y no pedagógicos. También menciona que las docentes de Inicial tienen la inquietud de incorporar actividades lúdicas vinculadas a la lecto-escritura pero que institucionalmente no se contempla esta necesidad formativa en los niños que transitan por este nivel. Esta situación es reconocida como una falencia en los últimos años “ya que un niño que ingresa a primer grado debería poder escribir su nombre” (S1). Las docentes de Nivel inicial (M1, S2) en cambio, dicen que el juego es entendido como recurso pedagógico y tiene una intención educativa donde se planifican y desarrollan secuencias de enseñanza y aprendizaje.

En este primer acercamiento podemos observar que se diferencian dos posturas acerca del juego: como entretenimiento (recreativo) o como saber (pedagógico). Se comprende la importancia del juego en la educación pero son distintas las maneras de abordaje que se percibe en la práctica. Las docentes de Inicial (M1 y S2) reconocen que hay momentos de juego libre, ligados al placer, y juegos planificados donde ellas intervienen activamente. Aparecen concepciones vinculadas al juego como medio (procedimiento) para el logro de ciertos fines didácticos y también como contenido que se enseña y se aprende. También la concepción de los docentes coincide en afirmar que la centralidad de la expe-

³ En la provincia de La Pampa los jardines están nucleados donde la dirección de los mismos están en la sede de una escuela. Hay varios jardines nucleados que corresponden a salas de General Pico y localidades vecinas. Los mismos comparten algunos espacios de las escuelas tales como el patio, o el salón de usos múltiples.

riencia de juego en Nivel inicial contrasta con su sectorización en la escuela primaria donde hay momentos para aprender y momentos para jugar. Esta diferenciación subvalora el juego como medio, como competencia y como saber. Comprendemos que del sentido atribuido al juego por los actores institucionales se dará un tipo de práctica lúdica que se materializa de acuerdo a los objetivos esperados para ese estudiante que transita por cada nivel.

Atendiendo particularmente al sentido del juego en la transición educativa, entendemos que los docentes comparten la diferenciación entre jugar y aprender. Sin embargo, la percepción de los actores de primaria es que las actividades de articulación deben tener un sentido pedagógico que los prepare para el encuentro de un nuevo nivel mientras las docentes de inicial consideran que no es un momento preparatorio, en términos de conocimientos necesarios, sino una contextualización del nivel al cual se dirigen. Esto es, los docentes de primaria insisten en juegos de “aprestamiento” (S1) mientras las docentes de inicial defienden las condiciones propias del aprendizaje del niño sin subsidiar estos conocimientos a los requerimientos de otro nivel.

Concepciones de juego: perspectivas recurrentes

A partir de los discursos de los docentes podemos reconocer dos concepciones sobre el juego. La complejidad en la búsqueda de este reconocimiento estriba en las variadas y nunca puras perspectivas que los docentes refieren cuando hablan del juego desde los requerimientos del diseño curricular o del proyecto institucional y cuando mencionan la importancia de su práctica. Sin embargo, aun cuando puedan hibridarse distintas posturas, las siguientes concepciones aparecen recurrentemente:

1. **El juego como evasión a través del placer y la diversión:** Esta perspectiva sostiene que jugar implica evadirse de la realidad tal como la conocemos. Los niños inventan personajes, roles o situaciones, para representar lo que simbólicamente imaginan de su vida en distintos contextos sociales). Este juego se considera fructífero ya que se relaciona al placer y la diversión. En esta posición no se menciona el vínculo entre el placer y el conocimiento aunque se infiere que se defiende con una postura pedagógica relacionada a lo social y a lo actitudinal.
2. **El juego como forma de conocimiento:** Si bien en esta perspectiva podrían incluirse las anteriores, esta concepción se vincularía específicamente a la comprensión del juego como una forma de conocimiento, como medio y como contenido a ser enseñado y aprendido en la escuela.

Conclusión

En relación a lo expuesto podemos observar que son influyentes las políticas educativas que incorporan la idea de juego como principio didáctico y que tienen más presencia en el nivel inicial. Esta situación influye en los discursos de los actores quienes comprenden la importancia del juego en la escuela, con especial atención en el Nivel inicial.

Frente al presupuesto de las diferencias entre concepciones de docentes de distintos niveles, consideramos que las posturas son compartidas: comprenden que hay momentos para jugar solo por placer y momentos donde el juego es una forma de conocimiento. Esta división visibiliza que la concepción del juego como forma de conocimiento no es placentera y, por lo tanto, nos lleva a considerar

que las posiciones sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en relación a lo lúdico no contemplan la distensión, la diversión, la fantasía, la imaginación, etc., que aporta el juego cuando se asocian al saber. Se infiere, por los dichos de los docentes, que lo recreativo y lo pedagógico no son afines.

Por último, las actividades de transición incorporan el juego como estrategia didáctica pero son distintos los objetivos que tiene esta transición para los docentes de diferentes niveles.

Bibliografía

Fingermann, G. (1980). *El juego y sus proyecciones sociales*, Buenos Aires, El Ateneo. Citado en Gutiérrez Párraga, T. (2004) *La significación del juego en el Arte Moderno y sus implicancias en la Educación Artística*, Tesis Doctoral, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Universidad Complutense Madrid, pág. 12.

Disponible en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t28325.pdf>.

Huizinga, J. (1957). *Homo Ludens*. Traducido al español por E. Imaz. [1938], Buenos Aires, Emecé.

Ley de Educación Nacional n.º 26206.

Ley Provincial de Educación n.º 2511, Provincia de La Pampa.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*.

Ministerio de Cultura y Educación provincia de La Pampa (2014). *Lineamientos de Política Educativa*.

Ministerio de Cultura y Educación provincia de La Pampa (2014). *Diseño curricular de Educación Primaria*. Versión borrador.

Ministerio de Cultura y Educación provincia de La Pampa (2013). *Diseño curricular de Nivel Inicial*.

UNESCO (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas* (1980) Paris, Unesco.

Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. (2012-2016).

La relación pedagógica: una mirada desde el docente

Nicolás José Pricolo

Universidad Nacional del Sur

nicopricolo2889@gmail.com

María Rosa Prat

Universidad Nacional del Sur

mrprat@criba.edu.ar

Elda Monetti

Universidad Nacional del Sur

marga@criba.edu.ar

Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación en curso que enfoca la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la Química en las cátedras de primer año de la Universidad Nacional del Sur¹. Se focaliza en la comprensión de los rasgos de la relación pedagógica que se instaura en las clases de profesores a cargo de las asignaturas de primer año del área de química. Las conceptualizaciones teóricas que se presentan surgen del análisis de las entrevistas a cuatro profesores universitarios, rescatando sus opiniones y sentimientos acerca de la relación pedagógica que éstos construyen con el estudiante.

Acerca de la investigación

En la Universidad Nacional del Sur (UNS), 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 formal. En este sentido, siguiendo a Galagovsky (Bekerman *et al.*, 2009), pocos de ellos intentan encontrar respuestas a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes en las miradas pedagógicas y didácticas y en cambio refuerzan sus creencias sobre la búsqueda de causa en las condiciones de los estudiantes y no en las acciones propias.

¹ Proyecto de Grupos de Investigación (PGI) financiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur, Dirigido por la Dra. Elda Monetti (Departamento de Humanidades) y la Dra. María Rosa Prat (Departamento de Química).

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 UNS, 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.

En esta investigación se define a la enseñanza universitaria en general y de la Química en particular, como un proceso que un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico-tecnológico altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión (Lucarelli, 1998). Desde una perspectiva epistemológica la Química ha ocupado un lugar central entre las llamadas Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, con una identidad vinculada a la preparación y a la caracterización de las sustancias, ya sea las que están presentes en la Naturaleza o las que se generan en el Laboratorio. Los contenidos de las materias de Química del primer año son introductorios, es decir, abarcan principios, conceptos, habilidades y destrezas que giran en torno a la estructura de la materia, su organización y propiedades.

La investigación se desarrolla en dos grandes etapas. En el primer momento se avanza en la comprensión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se realizan en los casos seleccionados. Los instrumentos de recolección de datos son la observación de clases, las entrevistas a docentes y estudiantes, los documentos producidos por el equipo docente y los registros de las reuniones del equipo de investigación con los docentes de las cátedras. El análisis de contenido y el análisis del discurso son los métodos de análisis a utilizados. En una segunda etapa y a partir del conocimiento construido en la etapa anterior, los docentes, con el apoyo del equipo de investigación, diseñan una propuesta de enseñanza, la cual se implementa y evalúa.

El trabajo que aquí se presenta se ubica en la primera etapa del Proyecto. El objetivo es conocer la mirada que tienen los profesores sobre la relación que ellos mismos establecen con los estudiantes y cuáles son sus expectativas con respecto a los alumnos. También se analizan las estrategias que éstos emplean para lograr que se cumplan esas expectativas y los sentimientos y emociones que surgen del vínculo que el profesor establece con el alumno. Para ello se administra una entrevista en profundidad a cuatro profesores a cargo de la asignatura “Química General para Ingeniería”, materia perteneciente al plan de estudio de las carreras de Ingeniería de la UNS. El análisis de contenido de los registros de las entrevistas posibilita la construcción de categorías teóricas a partir de las cuales se logran las conceptualizaciones formuladas. A continuación se explicitan algunas nociones teóricas que enmarcan el trabajo presentado.

Apuntes acerca de la relación pedagógica

La relación pedagógica se define como una relación social que refiere a las interacciones y al vínculo entre el docente y los estudiantes en la situación de enseñanza. En general es posible caracterizarla como una relación asimétrica si se tiene en cuenta la función de saber propia de la enseñanza. Se caracteriza especialmente por la forma en que docentes y estudiantes desempeñan el rol asumido, el lugar que otorgan unos a otros al saber a enseñar, la valoración que se le asigna a la relación (Monetti, 2015), entre otras.

En referencia a los roles asumidos por docentes y estudiantes es posible pensarlos como complementarios. El docente como aquel que opera como guía y ayuda o como aquel que impone un saber. En uno u otro caso el estudiante se puede ubicar en un rol participativo y activo o pasivo.

El vínculo que se establece entre el/los estudiantes y el docente tiene un valor fundamental. Desde la perspectiva ética el núcleo central se encuentra en la relación que se establece, la cual da cuenta de “la presencia de otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad” (Bárcena y Melich, 2014: 43).

La relación que se establece entre docente y alumnos va a poner en juego distintos factores que van a posibilitar un vínculo favorecedor u obstaculizador del aprendizaje. Esto dará lugar a la apropiación del conocimiento o a una restricción en el mismo. En este sentido, es necesario que la relación profesor-alumno se transforme profundamente en beneficio a propiciar un encuentro creativo que no solamente beneficia al alumno, sino que también enriquece al profesor.

La relación pedagógica: lo que los profesores dicen

La interpretación de los datos obtenidos permite la construcción de categorías teóricas a partir de las cuales es posible presentar tres aspectos que dan cuenta de las características que toma la relación pedagógica desde la mirada de los profesores: el rol del estudiante esperado, la intencionalidad formativa del docente en la relación y su realización, los condicionantes de la relación pedagógica esperada.

El rol del estudiante esperado

El rol del alumno se manifiesta como una de las dimensiones relevantes al momento de referirse a la relación pedagógica. Se presenta la figura del estudiante esperado como la del “buen alumno”. Aquel que reúne determinadas características y realiza ciertas acciones y no otras, relacionadas con el aprendizaje de la química.

Los docentes esperan que los estudiantes presten atención, participen y pregunten en las clases teóricas, resuelvan ejercicios y problemas de manera independiente y que asistan a las consultas.

Bueno ustedes tienen que pensar que si no preguntan, los únicos que se perjudican son ustedes... Uno puede hacer lo mejor de uno para que ellos entiendan, para que a ellos les guste pero uno no puede hacer cosas por ellos, yo no puedo atender por ellos y no puedo estudiar por ellos... (P4).

En este caso una de las docentes entrevistadas indica la necesidad de estudiar, preguntar y atender como condiciones para comprender la química, características que aparecen como un consejo que da a los estudiantes y en este sentido como lo que ella considera necesario que el alumno haga (lo deseado).

En el siguiente fragmento la misma profesora da cuenta del valor de resolver los problemas de manera independiente:

... uno les da la clase teórica a todos, ellos se van con eso y en ese momento entendieron porque yo me doy cuenta que entendieron por las preguntas y se fueron... vienen a la clase de

problemas sin haber hecho los problemas porque total como entendí el martes, ahora vengo el viernes a la clase a hacer los problemas, claro nos ponemos a hacer los problemas no tengo ni idea que ecuación tengo que usar... (P4).

El estudiante aprende química si intenta resolver los problemas en situaciones adidácticas, en soledad o con sus pares, sin mediación del docente.

Otra de las características del alumno deseado es la confianza, definida como “ponerse en manos el otro... quedar librado al poder del otro” (Cornu, 1999: 23) en la relación con el docente y el conocimiento, como se revela en este fragmento:

... hay que generar más confianza... les puse de acá al 13, 500 consultas orales, les puse, escribanme y vengan, a ver si logramos primero que rompan esa barrera que me puedan preguntar, que logren aunque sea entender lo que no entienden, que ya es un paso (P2).

La confianza aparece hacia el otro pero también hacia él mismo, como una manifestación del poder preguntar, cuestionar y resolver situaciones.

La intencionalidad formativa del docente en la relación y su realización

A partir del análisis de las entrevistas es posible afirmar que una de las intenciones del docente universitario es la de formar al estudiante como estudiante universitario y como estudiante de Química. Como es una relación pedagógica, la enseñanza es un proceso presente que implica una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender, y por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios.

En este fragmento el docente es el que da “forma” a sus alumnos de acuerdo a lo que él piensa que tiene que ser y hacer un estudiante universitario.

...lo que uno tiene que lograr el primer día es eso, disciplinarlos de alguna forma por ahí uno usa “un látigo” pero... (P3).

Si los estudiantes no se construyen como estudiantes universitarios de la forma esperada la consecuencia, a largo o mediano plazo, es la desaprobación de la materia que puede llevarlo a abandonar la universidad.

...el primer día de clases, cuando hablamos les digo: bueno esto es una relación 50 y 50, yo voy a dar lo mejor que pueda de mi para que ustedes entiendan, pero si ustedes no dan lo mejor para intentar aprender lo que yo les digo es que no vamos a ningún lado, e inclusive mi frase siempre termina, “bueno ustedes tienen que pensar que si no preguntan, los únicos que se perjudican son ustedes (P4).

Para lograr la formación de los alumnos los docentes emplean distintas estrategias con el objetivo de acercarse a ellos: en algunos casos se quedan en el descanso para evacuar dudas y consultas, atender necesidades o establecer un diálogo personal con aquellos alumnos que no se animaron a preguntar durante la clase.

...en esos 15/20 minutos todo aquel que no se animó a levantar la mano delante de los 150 viene a preguntar eso, que me parece más productivo que lo pregunte en una consulta dentro de 15 días. Entonces es como decir bueno yo, en ese descanso digo bueno... hacemos un descanso y yo me siento no en el escritorio, en la tarimita a la altura de ellos, entonces ellos se van acercando. Siempre tengo 2, 3 o 4 alrededor mío consultando (P4).

Otra forma de lograr una mayor cercanía con los estudiantes es llamarlos por su nombre o realizarles preguntas desafiantes. Esta postura provocadora del profesor genera tensiones en la relación con el estudiante pero despierta en éste la curiosidad y el interés que, en el largo plazo, benefician su proceso de aprendizaje.

Los condicionantes de la relación pedagógica esperada

Esta relación también presenta condicionantes como son la organización de la clase, el número de estudiantes, el tiempo compartido, el lugar que ocupa el profesor/ayudante dentro de la cátedra, entre otras.

Parecería que la relación pedagógica cuando se es ayudante posibilita los aprendizajes de química.

... uno cuando es ayudante, está en la edad que es prácticamente un alumno, o sea que no se ha ido... entonces uno es como que agarra una relación, no digo de amistad con el alumno, pero dentro de todo de una complicidad (P1).

Una de las profesoras manifiesta haber logrado un mejor vínculo con los alumnos trabajando con grupos pequeños durante mucho tiempo, situación que se vive en la etapa de ayudante.

... A mi me gustaba muchísimo cuando trabajaba con grupos chicos de alumnos que los conocía y estaba muchas horas (P2).

La frustración del profesor: Cuando el alumno “real” no posee las características del “buen alumno”

La historia personal del profesor, el recuerdo que éste tiene de su desempeño como alumno, influye en las expectativas que pone en sus alumnos. Recuerdan haber sido “buenos alumnos” y pretenden que los estudiantes actúen como ellos lo hacían. Cuando esto no sucede surge en ellos una sensación de impotencia y frustración.

Esa sensación de frustración se pone en evidencia tanto en las clases como a la hora de evaluar los exámenes, tal como se ve reflejado en este testimonio:

...hay veces, hay años que uno les pregunta y no obtiene respuesta, realmente eso es muy frustrante...

...vivo como una falta de respeto, corregir 100 exámenes de los cuales 50 escriben cualquier cosa que ni siquiera se han tomado el trabajo de leer [es] como tan desgastante, le pongo toda la

pila, todo lo que me sale, más que esto no puedo hacer...no me preocupa que a un alumno le cueste, es lo que menos me preocupa, me preocupa que no haga un mínimo esfuerzo, entonces eso a veces desgasta un poquito (P4).

Frases como “es desgastante”, “es frustrante”, “no se más qué hacer” dan cuenta de la impotencia que siente el docente cuando el alumno no alcanza la formación esperada.

Sin embargo, en algunas ocasiones, existen situaciones en las cuales los docentes perciben que los alumnos demuestran interés en temáticas, generalmente relacionadas con acontecimientos de la vida diaria, noticias de actualidad, series de TV o libros, que guardan relación con conceptos desarrollados en la materia. En esos casos se genera un debate con una participación importante por parte de los alumnos con disfrute por parte del docente.

...siento que puedo transmitir otras cosas porque siento que hay más gente con ganas, por lo menos hay un porcentaje de gente con ganas de aprender más allá de lo que te digo (...). Ellos empiezan a hablar y a decir, porque yo leí un libro de no se qué. Yo realmente creo que de ese grupo pueden haber muchos, que pueden hacer muchísimas cosas que ni nosotros nos imaginamos... (P4).

Conclusiones

La relación pedagógica en la universidad se construye en situaciones de enseñanza-aprendizaje en las cuales el docente se posiciona en un lugar en el cual el docente espera encontrar un alumno con determinadas características. Su intención es “formarlo” del mismo modo en que ellos fueron “formados”. Esta dinámica produce en el docente frustración cuando no se logra y placer cuando el estudiante responde de la manera esperada.

Es evidente la preocupación que genera en los docentes las dificultades en establecer una relación pedagógica que facilite los aprendizajes de los estudiantes. Consideramos que una manera de ayudar a que esta situación se revierta es crear espacios de reflexión y formación docente en los cuales se pueda pensar esta relación desde otra perspectiva.

Bibliografía

- Bárcena, F. y Melich, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bekerman, D.; Galagovsky, L.; Laborde, S. y Odetti, H. (2011). “Enseñanza de la química vs. investigación en enseñanza de la química: ¿divorcio, convivencia... o qué?”, *Revista Industria & Química (Asociación Química Argentina)*, n.º 364, pp. 49-55.
- Cornu, L. (1999). “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en: Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Lucarelli, E. (1998). “Didáctica del nivel superior sus notas distintivas”, en: Lucarelli, E. *La didáctica del nivel Superior*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias*, Buenos Aires, Noveduc.

Algunas reflexiones sobre experiencias realizadas a partir del Proyecto de Articulación puesto en marcha en la provincia de La Pampa en el año 2011

Silvia Haidé Prost

Universidad Nacional de La Pampa

silviaprost@yahoo.com.ar

Introducción

En el Diccionario de la Real Academia Española se habla de articulación para referirse al proceso que permite unir o enlazar dos partes o piezas de una máquina. Denominamos “articulados” a los sistemas compuestos por partes separables que tienen su movilidad, pero que simultáneamente pueden unirse unos con otros y conformar una totalidad con dinamismo propio. En educación postulamos que la articulación refiere a la capacidad —de los diferentes ciclos y niveles del sistema educativo— de producir una continuidad coherente; sin grietas que traben a los alumnos, o les impidan el paso gradual por el sistema.

Este trabajo, que forma parte de una investigación acerca de las transiciones entre los niveles obligatorios del sistema educativo pampeano, expone conclusiones preliminares sobre experiencias realizadas a partir del Proyecto de Articulación de La Pampa de 2011, presentado como uno de los ejes del Plan Educativo del año. Con ese fin se entrevistaron 11 docentes de 6 escuelas primarias y secundarias que participaron en el proyecto, y una ex funcionaria educativa. Para preservar la identidad de los docentes entrevistados se utilizan números indicando la localidad y la escuela, y la letra final señala Primaria (P) o Secundaria (S). La exfuncionaria se identifica con las letras SF.

Desarrollo

La desarticulación sobreviene cuando no hay continuidad lógica ni estructural entre ciclos, niveles, cursos y/o instituciones. El alumno, cualquiera sea su trayectoria escolar y sus circunstancias debería tener garantizado el paso no traumático por los sucesivos ciclos y niveles —aún en el caso de migraciones y/o fortuitos cambios de escuela— desde el Nivel Inicial hasta el Superior o Universitario. A continuación se realiza un breve análisis de la articulación como analizador, y se describe el proyecto pampeano de 2011, para luego explicitar los diferentes significados del concepto surgidos a partir de las escuelas visitadas, las entrevistas y la documentación analizada.

La articulación como analizador institucional del sistema educativo

Autores enrolados en el Análisis Institucional (Lapassade, 1971; Loureau, 1991) consideran que un analizador es el componente o proceso que provoca el desvelamiento de la institución. Este dispositivo institucional muestra la estructura, las relaciones no explicitadas, las circulaciones inconscientes, la cultura subyacente. En relación a lo educativo, los temas que salen a la luz cuando se indaga sobre articulación permiten postularla como analizador natural del sistema, ya que atraviesa de manera transversal y profunda todos los elementos del mismo, poniendo en evidencia su complejidad.

La articulación como analizador:

- Permite examinar lo normativo-legal atendiendo a las consistencias e inconsistencias de las múltiples normativas provenientes de los diferentes niveles de organización curricular (nacional, jurisdiccional, institucional). También analiza lo no escrito u oculto, que puede ser contradictorio con lo explícito.
- Visibiliza la cultura institucional, su devenir histórico, su forma de ser en cuanto a hábitos, estilo institucional, atmósfera, actitud frente al cambio, apertura; todo lo cual provee una estructura que provee distintas experiencias de pasaje a sus alumnos.
- Muestra las continuidades y rupturas metodológico-didácticas entre ciclos y niveles en cuanto a enfoques, estrategias, técnicas, concepción del alumno y de la relación didáctica, prácticas de enseñanza, concepto de aprendizaje, idea de evaluación, etc.
- Es apropiada para seguir las trayectorias escolares de los alumnos, sus recorridos entre niveles, ciclos, grados, instituciones y jurisdicciones, atendiendo si de ello resultan continuidades o interrupciones.
- Permite estudiar el tránsito de los docentes desde su formación inicial hasta su retiro. Se trata de estudiantes que pasando por escuelas de distinta modalidad, tal vez de diversos distritos, culminan reingresando al sistema, y luego favorecen más o menos la trayectoria de los alumnos.
- Examina la coherencia y continuidad de los contenidos curriculares (diseños), como de los vividos (currículum oculto); analizando profundidad, extensión, complejidad, transposiciones didácticas, tratamiento de temas transversales (Educación Sexual Integral y TIC por ejemplo).
- Evidencia el trabajo de especialistas para-educativos: psicólogos, psicopedagogos, maestros recuperadores, asistentes sociales (equipos); en la medida en que de ellos resultan prácticas que facilitan u obstaculizan la transición entre ciclos y niveles.
- Muestra el rol de los funcionarios educativos: ministros, secretarios, coordinadores, inspectores y otros; quienes generan políticas, cambios y prácticas que se proponen como mejores.
- Indaga en las producciones de teóricos y técnicos de la educación —ya que como dice Contreras (1999)— ningún teórico de educación puede mantenerse ajeno a la enseñanza como práctica social y obviar la responsabilidad ética que su teoría implica.

Estos ejemplos muestran a la articulación como analizador natural en cuanto la misma es facilitada u obstaculizada, ya que provoca el habla de todo el sistema y produce análisis por sí mismo al explicitar las dimensiones de su complejidad.

Sobre el proyecto de La Pampa

El Proyecto de Articulación presentado por el MCyE de La Pampa en 2011 aprovechó la aplicación de la Ley Provincial n.º 2511 (2009) para incentivar contactos entre los niveles Primario y Secundario.

Así, nuevos cargos como los de Coordinador de Curso de primer año, y Tutor de segundo año (Atención a las Trayectorias Escolares); junto a otros pertenecientes a la caduca Ley Federal, como el de Coordinador Pedagógico de Tercer Ciclo, fueron convocados para llevar adelante esta tarea. Según SF (exfuncionaria de educación) la idea fue empezar con pocas escuelas y luego multiplicar las experiencias.

El desarrollo del trabajo requirió reuniones semanales más o menos formales entre las direcciones de ambos niveles, de las que resultaron jornadas a las que asistieron las escuelas que estaban trabajando en el tema y también asesoramientos locales. Respecto a los detalles relativos a cómo se realizaron y con qué frecuencia, aún no se posee toda la información.

Un aspecto importante de la iniciativa fue la manera en que se entendió la articulación, relacionando este concepto con el de trayectorias escolares. Para SF “(...) tiene que ver con ver la trayectoria de este chico. Cómo vino..., porque en realidad tenemos pocos alumnos en las escuelas”. Según su decir —hasta ese momento— articular era reclamar al Nivel Primario los conceptos que debían tener los alumnos para pasar al Nivel Medio. Esta idea sigue en vigencia en algunas instituciones, como se verá luego.

Las acciones se desarrollaron durante 2011 y 2012, luego se produjo un paulatino abandono o falta de interés de las autoridades, lo que coincidió con el recambio circunstancial de algunos funcionarios. “A mí me parece que no se le dio continuidad desde las direcciones de nivel. Sí, yo creo que no se ha consultado más” (21S). Posterior a la indiferencia oficial, las escuelas continuaron realizando acciones de articulación que se profundizaron y/o renovaron a lo largo de los años, dependiendo del compromiso personal de algún docente que consideró el tema de suficiente importancia como para prolongarlo.

Distintos sentidos del concepto articulación

Del estudio surge información que muestra que en las instituciones se trabaja la articulación sin definir el concepto, lo cual provoca confusión en las acciones que se realizan. Así proyectos municipales, provinciales y/o programas nacionales como el de Prevención del Abandono Escolar, aparecen mezclados en los comentarios de los docentes: “El socio-comunitario (proyecto) después pasó a la radio. Después en el 2014 tuvimos la radio y ahora volvimos a herrería” (11S).

Lo mismo se observa en normativas de los últimos años que asignan la tarea de articular a los Maestros Comunitarios creados a través de los Centros de Actividades Infantiles (2011), desconociéndose la existencia de proyectos previos en las escuelas. El resultado es la superposición inconexa de acciones cuya vinculación se ignora, de allí los distintos sentidos que se le asignan al concepto articulación.

Articulación social

En esta acepción se organizan acciones para que los alumnos de distintos niveles realicen intercambios y visitas. Actividades recreativas conjuntas, clases compartidas sobre algún tema transversal o de relevancia, invitaciones a fiestas, celebraciones o jornadas extraordinarias; son algunos ejemplos. “... Cuando hacemos esas jornadas de... las no convencionales, como cuando hacemos (lo) de la tradición..., que también se pueda invitar y puedan venir” (11S).

Aquí la articulación pasaría por encontrarse y tener contactos sociales con los actores de la otra institución que van a cambiar de nivel. Esta idea es tan fuerte que en localidades pequeñas se asume que casi no sería necesaria la articulación dado que los encuentros son espontáneos en la calle.

Articulación de contenidos solicitados por el Nivel Medio

Se refiere a pensar en la adecuación que el Nivel Primario debe cumplimentar para que los alumnos comiencen el Secundario con el dominio de ciertos conceptos. SF dice: “Entonces íbamos, iba a las reuniones, yo escuchaba... y las maestras de séptimo iban y decían: “nosotras queremos que cuando entre a séptimo tenga...” (Cuando séptimo formaba parte del Tercer Ciclo con la Ley Federal).

Se ha podido constatar que esta concepción de articulación persiste. Así, una docente de la escuela 11S afirma: “Lo básico era transmitirle al docente de primaria qué bases necesitábamos nosotros que tuvieran los chicos de secundario.” La idea subyacente en este caso es que los docentes de Primaria “preparan” a los alumnos para que pasen al Secundario con los conocimientos que allí se necesitan.

Articulación administrativa

Puede denominarse así cuando se traspasa documentación del alumno, dándole suma importancia al legajo como instrumento que garantiza la continuidad y facilita la trayectoria del mismo. Hay escuelas que lo han reelaborado adaptándolo a las necesidades de la escuela media, en donde los profesores tienen poco tiempo para leer. El legajo de 12P contiene indicadores respecto a variables como asistencia, relaciones con los demás, estilo de aprendizaje, estilo de respuestas, motivación, resultados en las diferentes áreas y estrategias para cada alumno.

Articulación cultural

Se trata de asumir las diferencias culturales entre los distintos niveles. Según Gimeno Sacristán (1997), cada nivel educativo por sí mismo resulta una categoría histórica que acumula tradiciones y funciones sociales diferenciadas, y un determinado modo de comunicar saberes; de lo cual resulta una cultura particular. Cuando los alumnos pasan de un nivel a otro deben desaprender la cultura anterior y reaprender un nuevo modo de ejercer el rol de alumno. “Este año los alumnos de sexto han asistido a una reunión con alumnos de primer año de Secundario, donde les contaron cómo están trabajando y también qué cambia, tratando de desmitificar comentarios que lo muestran como muy difícil” (12P). Otras escuelas como la 41S y la 31S realizan anualmente proyectos de bienvenida con el fin de reducir la ansiedad del pasaje.

Como sostenimiento de las trayectorias escolares

Este fue el sentido que tuvo el proyecto que se inició en la provincia de La Pampa en el año 2011, como lo expresa SF: “(...) Entonces vos podés sentarte y trabajar con la trayectoria de ese chico,...qué le

pasó, hasta dónde, hasta dónde puede, qué es lo que se hace en la escuela. Y no sólo ver los contenidos, ver todo...”. La articulación sería el medio para analizar cualquier obstáculo que se presente en el tránsito escolar. Dicho por una docente del equipo directivo de la escuela 21S:

Yo veo que la mejora está en el conocimiento de la trayectoria escolar de los alumnos. (...) Todo eso lo seguimos analizando en la escuela primaria, y nosotros lo tenemos acá, entonces cuando el alumno llega al nivel secundario, nosotros ya tenemos un conocimiento del chico y los docentes también. Porque al trabajar todas las instituciones sobre ellos, es como que vos el conocimiento de los alumnos lo tenés y somos pocos. Nos ayuda a conocerlos.

El objetivo privilegiado por esta idea de articulación, es el conocimiento del alumno por parte de las instituciones, lo que permite atender las peculiaridades individuales.

Articulación entre ciclos del mismo nivel

En dos escuelas se hizo este tipo de articulación. Una docente entrevistada de la escuela 21S explica que se trató de una iniciativa personal a partir de un posgrado que realizó en esos años: “...Entonces nosotros nos juntábamos a planificar y manteníamos la coherencia dentro del segundo ciclo, nos faltaba anexar primer ciclo... nos costó un poco hasta que entendieron...”. Gimeno Sacristán (1997), sostiene que la coordinación entre docentes de una misma institución es fundamental para llevar a cabo con éxito un proyecto educativo unitario y coherente. En 21S hay documentación que muestra que los encuentros entre docentes de sexto grado y primer año del secundario están formalizados.

Concepciones demandadas como ausentes

En algunos de los entrevistados se vislumbra la idea de articulación como continuidad metodológico-didáctica: “...A juntarnos a articular bueno, metodología, evaluación, actividades... (...) En cuanto a lo metodológico, en la unión de lo metodológico... (...) hacer una verdadera secuenciación...” (12P). Y aparece sobre todo como demanda, como el aspecto no logrado, como lo que debería ser. Una Directora dice: “Lo hacemos como algo muy cortado, me parece a mí, como algo sin sistematización... (...) Como que se empieza cada año con algo, una idea nueva...” (11S).

Es decir que este concepto de articulación metodológica se presenta como necesario pero aún no logrado. Desde otra perspectiva también se demanda la articulación de modos de acceso a los contenidos; al respecto en una escuela las maestras de Primaria reclaman que en Secundaria no se atienden las individualidades: “... hay chicos que trabajan con contenidos (a) los que se les hace recortes, al momento de evaluar se les toman contenidos mínimos. Y después allá en el secundario les toman lo mismo...” (La docente de la escuela 34P se refiere a que no se hacen adecuaciones).

En el relato la no adecuación de contenidos se vive como una ausencia de articulación, dado que en Primaria se trabaja mucho con el tema, incluso con ayuda de los equipos técnicos del Ministerio de Educación.

Otros Significados

El listado precedente no agota los modos de entender la articulación encontrados en las escuelas. En una escuela se le dio a este concepto un significado con mucha apertura: “Es más, está en uno de los pilares de nuestra tarea institucional la relación o el vínculo con la comunidad...”(32S). Cuando la integrante del equipo directivo expresa esto, esta refiriéndose por ejemplo a las tareas de promoción del colegio secundario al que pertenece, y de actividades en la comunidad, como el festejo del día del niño. De su relato resulta una noción ampliada del concepto articulación, sin límites claros.

En un momento de la entrevista otra docente de la misma escuela lo dice con claridad: “...entonces, es como que es tan amplio y se va abriendo cada vez más, porque después ya la comunidad viene a preguntar: ¿Quieren? ¿Pueden? ¿Entendés?”. Aquí estaríamos cerca de aceptar que todo es articulación.

Discontinuidad política del Proyecto

El proyecto realizado en la provincia de La Pampa en 2011 se inició con una Administración política y fue decayendo y desapareciendo con la renuncia y/o el recambio de funcionarios del área de educación. Las acciones locales de las instituciones sobreviven desde entonces dependiendo de la voluntad de docentes comprometidos personalmente con la temática. Una ex directora de la escuela 12P lo dice así: “...te quiero decir que no tuvimos más reuniones, nadie más nos preguntó nada... o pedirnos algo (...) y bueno la articulación se hace todos los años, pero a nivel actividades...”

Sin embargo desde 2011 han surgido acciones que desconocen el proyecto original (Iniciativas de Coordinadores de Área, tareas asignadas a los Maestros Comunitarios, etc.). Es decir que podría hablarse de una discontinuidad entre administraciones de lo cual resulta poca claridad y acciones superpuestas e inconexas entre sí. Así lo manifiestan docentes de distintas escuelas que desconocen la existencia de las mismas o quedan confundidas preguntando entre ellas, o bien, no sabiendo qué responder. De aquí surge la inquietud presentada más arriba, de reflexionar acerca de la articulación como proceso analizador de —entre otras cosas— las acciones de administración y/o política educativa.

Conclusión

El Proyecto de Articulación iniciado en La Pampa en 2011, surgió del interés suscitado por la creación de roles institucionales y la reubicación de antiguos cargos que podían contribuir a articular entre los niveles Primario y Secundario. Las acciones que se realizaron: reuniones, asesoramiento y seguimiento local; permitieron la emergencia de proyectos institucionales de articulación, de diferente alcance y con características propias. El recambio circunstancial de autoridades, trajo consigo un desentendimiento del proyecto iniciado desde la misma administración, de lo que resultó una sobrevivencia de proyectos locales con distinto grado de compromiso, dependiendo de la voluntad de sus actores.

El presente trabajo ha permitido observar a la articulación como una temática que atraviesa las múltiples dimensiones del sistema, se trata de aquel mecanismo que obstaculiza o facilita el pasaje de grado, ciclo y nivel. Este tránsito en un sistema tan graduado parece vertebrar todo lo demás. Se trata de aquello alrededor de lo cual se organizan las múltiples acciones y significados, y por eso se puede

postular a la articulación como analizador del sistema, que devela esa complejidad, ese entramado de dimensiones.

La investigación también está mostrando los diferentes significados que los actores dan a la articulación, relacionándola de un modo más o menos intenso a la actividad escolar. Esto permite conocer aquello que se hace, cómo se hace y cómo se explica lo que se hace; y también comprender lo que se demanda, adscribiendo con esta actitud solícita nuevos sentidos a la articulación.

Por último, desde el punto de vista de las autoridades, ha existido una desvinculación del proyecto, aunque por la historia propia de cada escuela o por el proyecto de 2011 la articulación continúa en las instituciones de múltiples maneras. Está presente como acción repetida o renovada, como objetivo y/o como demanda de lo que debiera ser, y está presente también como potencial desvelador de la realidad. Estas significaciones permanecen por ahora invisibles para la administración provincial actual.

Bibliografía

Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Akal.

Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria. discontinuidad en las culturas escolares*, Madrid, Morata.

Lapassade, G. (1971). *Análisis institucional y sistema universitario*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Olivetti.

Loureau, R. (1991). *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.

Jóvenes y escuela media nocturna: relaciones generacionales y aprendizaje

Florencia Antonella Tobio

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue

florentobio@hotmail.com

Introducción

Este trabajo presenta un recorte del plan de trabajo de la beca para alumnos otorgada por el CIN a las Vocaciones Científicas, realizada en el marco de una línea de investigación iniciada en 1995, centrada en el estudio de distintos aspectos del nivel medio del sistema educativo, en las subjetividades de los jóvenes y el sentido que le confieren a la escuela media nocturna en el contexto actual. En la investigación en curso¹ se plantea la necesidad de construir conocimiento respecto de los significados, las experiencias y las formas de participación de los jóvenes en las escuelas medias que funcionan en horario nocturno.

En particular el objetivo del plan de trabajo de la beca es indagar los sentidos que atribuyen los alumnos jóvenes al vínculo con sus pares adultos, en una escuela media nocturna de Viedma, Río Negro.

Se hace necesario estudiar el sentido que le otorgan al vínculo generacional, para poder analizar, de qué manera opera en el proceso de aprendizaje.

Sobre el vínculo entre generaciones

El vínculo entre las generaciones es una constante de nuestras culturas desde que el tiempo es tiempo, donde se juegan aspectos importantes de la democratización de las relaciones, de la renovación cultural y de la adecuación de las instituciones, entre otras cuestiones

Su tematización y desarrollo conceptual también cuenta ya con un largo tratamiento durante el siglo XX, entre los cuales se destaca la intervención conceptual de la antropóloga Margaret Mead (1970) con su distinción de tres tipos de cultura que conviven: postfigurativa, aquella en la que los niños son instruidos y educados casi exclusivamente por los "ancianos". La cofigurativa, supone un momento, una época, unas circunstancias a lo largo de las cuales los jóvenes y adultos aprenden

¹ P.I 04/V078 "Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna". Programa Nacional de Incentivo. Período 2013-2106. Directora: Mg. María Inés Barilá; Co-directora: Lic. Viviana Bolletta. Asesora: Mg. Teresa Iuri. Integrantes: Lic. Andrés Amoroso; Mg. Teresa Bedzent; Lic. Analisa Castillo; Lic. Verónica Cuevas; Mg. Alba Eterovich; Lic. Renata Scalesa; Mg. María Claudia Sús; Lic. Marcela Svetlik; Esp. Sonia Fabbri (Integrante Externa); Prof. Magalí Ibáñez (Becaria Graduada UNComa); Ana Clara García (Becaria Alumna UNComa); Florencia Tobio (Becaria Alumna CIN); Gerardo Molina, María Elvira López Rial, Mariana Cárdenas, Betiana Mansilla (Pasantes Alumnos); Mg. María Belén Scalesa (Pasante Graduada); Brenda Graf (Alumna); Brenda Briones (Alumna).

juntamente y prefigurativa la cual implica que los adultos jóvenes o menos jóvenes aprenden las experiencias y descubrimientos de sus hijos, verdaderos depositarios de un futuro imprevisible.

Se suma a la conceptualización anterior desde la filosofía, a través de la intervención de Ortega y Gasset (1923) —con especial impacto en Latinoamérica— y la filósofa Hannah Arendt (1954) y el abordaje brindado desde la sociología por Karl Mannheim (1998) donde introduce su distinción entre «posición generacional», «conexión generacional» y «unidad generacional».

Para Mannheim (1998), una generación no es un grupo particular sino un conjunto de personas que se delimita por compartir unas mismas condiciones de existencia y por comportarse y hacer interpretaciones vivenciales y situacionales similares. Cuando habla de condiciones de existencia se refiere a las circunstancias materiales y sociales en las que se producen las personas, es decir, el hecho de que se comparta un espacio social y unas experiencias que crean vínculos (Martín Criado, 1998: 80).

Se intenta pensar lo generacional, no como un momento cronológico, sino, como una posición que toman los sujetos respecto de otros, con los que comparten, en este caso, un salón de clase.

Realizado un buceo bibliográfico sobre la temática seleccionada, se han identificado varias investigaciones que estudian el vínculo generacional y el proceso de aprendizaje, posicionados desde diferentes paradigmas

Encontramos aportes de Klaudio Duarte (2002), sociólogo, quien analiza cómo se configuran y establecen las relaciones intergeneracionales en el sistema educativo, en particular en el espacio del colegio secundario, tomando el concepto de generación desde una perspectiva histórica y sociocultural.

Desde la psicología aparecen las investigaciones de Patricia Cesca (2009) que, desde una mirada del psicoanálisis, plantea que padres y docentes intervienen en la constitución del universo simbólico y material en tanto referente para el joven del contorno social, sin embargo las condiciones del ejercicio del lugar de adulto, hoy pone en riesgo ese proceso de subjetivación.

También desde este enfoque, las psicólogas Ligia López Moreno y Sara Victoria Alvarado (2011), indagan cómo en la actualidad se configuran relaciones intergeneracionales entre jóvenes alumnos y maestros, adultos del nivel básico secundario de una escuela pública urbana.

Es importante resaltar que dos de las investigaciones encontradas estudian las relaciones intergeneracionales entre alumnos y docentes, y otra, sobre la relación generacional, como formadora del vínculo indispensable en la constitución subjetiva, estos trabajos realizan aportes teórico-metodológicos al plan de la beca a mi cargo.

Respecto a la relación con el *proceso de aprendizaje*:

1. Desde la perspectiva de la psicología educacional: Raúl Ageno (1997) explica que el sujeto se constituye alienado, dividido, incompleto, y deseante en el interior de una estructura edípica en función de un lenguaje y una cultura que la pre-existe, que lo marcan de una manera determinada. Esta peculiar forma de constituirse en sujeto y las vicisitudes del deseo, encerrado en el laberinto del lenguaje son condiciones fundamentales para el surgimiento (por derivación del deseo de saber y el mayor desarrollo de las estructuras cognitivas) de las competencias intelectuales y de distintas modalidades del pensamiento imprescindibles para la construcción e incorporación de conocimiento. Explica el autor que el deseo del sujeto y sus competencias intelectuales, aun cuando funcionan con lógicas diferentes, son condiciones subjetivas que sostienen los procesos de aprendizaje y de producción de conocimiento.
2. Desde la perspectiva de la psicología social: Ana Quiroga (1994) plantea que los sujetos no son sólo seres sociales, sino también cognoscentes y son la síntesis y el punto de llegada de

una historia social y vincular que puede ser caracterizada como una trayectoria de aprendizaje; es en esa trayectoria en la que el sujeto va construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real, una forma de relación con el mundo, una matriz de aprendizaje: define como matriz o modelo de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento.

3. Desde la perspectiva psicopedagógica: Clemencia Baraldi (2002) plantea que si el sujeto se constituye en el campo del otro, es allí donde se juegan sus aprendizajes, ya que los aprendizajes en tanto lenguaje, forman parte de la constitución del sujeto. No hay aprendizaje sin sujeto y no hay sujeto sin aprendizaje.

También tomo aportes de Alicia Fernández, los cuales fundamentan mi posición teórica.

Alicia Fernández (1987) sostiene que 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).

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.

Sara Paín, considera el aprendizaje como el proceso que permite la transmisión del conocimiento desde otro que sabe (otro del conocimiento) a un sujeto que va a devenir sujeto, precisamente a través del aprendizaje. Esta posición teórica (como un proceso y una posición subjetiva) nos permite pensar en esos aprendizajes que se dan entre generaciones, y aunque se trate de jóvenes y adultos, muchas veces producen subjetividades. Un joven expresa:

(...) y después tenemos a gente adulta, más adulta que ellos que son Claudia y Susana que ellas tienen más de 50 años, ellas son la experiencia nuestra, son como unas abuelas para nosotros y después siguen las chicas, que las chicas son las que se sientan adelante, charlamos, tomamos mate, ellas son Luna y Gabriela y ellas son las que más se refieren a mí, porque son como mi madre, ellas pueden tener sus hijas, sus hijos pero adentro del curso son como mi madre porque ellas son las que me obligaron a seguir adelante y cada vez que me mando alguna cagada siempre están ellas o por ahí Adrián me dice 'contrólate un poco, te estás pasando' Y bueno le digo 'Se me va ¿Qué querés que haga? Acostumbrado a estar en otras escuelas distintas, y estar acá y cambiarte de un día para otro es distinto para mí. Más a ellos que los conozco hace tres años ahora que estoy en tercero porque pensé que nunca iba a llegar, estamos acá con ellos y la mayoría bueno, otros capaz que... Hay un grupo que no se adapta a nosotros, pero con el tiempo siempre armamos grupo y sale el grupo todo y los profesores dicen '¿Por qué no hacen grupos de a cuatro?' y uno dice '¿de a cuatro? Pero lo podemos hacer todos juntos' 'como quieran ustedes' y nos juntamos en ronda y lo hacemos todos juntos, porque sino todos por un lado, otros por otro no nos gusta (...) (E. 8).

Es por ello, que pienso que la relación intergeneracional auspicia como un espacio de intercambio en el que se construyen nuevos significados que hacen a la subjetividad de las personas involucradas.

Para finalizar, algunas ideas para seguir pensando

Myriam Southwell (2012) sostiene que:

La educación es un encuentro -no necesariamente armónico, sino convulsionado, difícil y contingente- entre generaciones en la filiación del tiempo. Ese vínculo no tiene que ser pensado 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 otras remiten a una diferencia que se significa en las responsabilidades y trayectorias (Southwell, 2012: 8).

En este punto es interesante preguntarnos ¿cómo se da este vínculo entre pares (jóvenes y adultos) ubicados en posición de alumnos?; ¿Este vínculo es posibilitador de aprendizajes? O ¿los obstaculiza?

Skliar (2012) nos advierte que:

Hoy las diferentes generaciones se miran con desconfianza, casi no se hablan, casi no se reconocen, se temen y ya no se buscan los unos los otros, se ha vuelto demasiado habitual, crecer en medio de la desolación, la desidia, el destierro. Todo ocurre como si fuese usual la distancia tensa y amenazante entre los cuerpos, como si fuese habitual que uno cuente con apenas con uno mismo (Skliar, 2012: 88).

Es importante que pueda darse 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. A las escuelas nocturnas, hoy en día, concurren tanto jóvenes como adultos, y en calidad de pares, pero ¿se logra establecer un vínculo generacional?

Los adultos que habitan las escuelas nocturnas situados como alumnos ¿pueden ubicarse como otros referentes para estos jóvenes?

Los aportes de Zelmanovich (2003) nos interrogan respecto de ¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas de constituirnos en “esos Otros que mantienen algún grado de integridad” para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?

En principio, estamos en condiciones de afirmar, provisoriamente, que este vínculo generacional favorece el proceso de aprendizaje y la permanencia de los alumnos en la escuela. De esta forma lo expresa un joven en el transcurso de la entrevista

E - Me comentabas también que una vez te fueron a buscar, ¿cómo fue eso?

A - Fue una vez que falté dos semanas y una de mis compañeras me dijo “tenés que venir a la escuela sino te van a poner ausente”. “Sí, sí voy a ir, voy a ir”. Y no iba, no iba, no iba. Por ahí siento que tocan la puerta, “te buscan” me dicen, y por ahí veo y estaban mi compañera y otra compañera, de las mayores. “No, pará. Me tengo que ir”. “Vamos a la escuela”, “Para que me baño, todo” Me esperaron y siete y veinte veníamos para la escuela, una sola vez me lo hicieron, me hicieron pasar vergüenza enfrente de mis padres, llegué de la escuela y se cagaban de risa mis viejos "ah te tienen cagando los chicos, ¿no? “bueno” “¿quieren que termine?” (E: 26).

En varios discursos de los estudiantes entrevistados se advierte que tienden a ubicarse en el aula, en grupos de edades aproximadas. Esta cuestión también surge de las observaciones efectuadas en los salones de clase. Un alumno sostiene al respecto:

Yo con mi grupo, que somos de la misma edad, me da igual en realidad, pero viste que cuando te dan la libertad de elegir siempre elegís a tu grupo (E: 46).

La experiencia del adulto, actúa como un horizonte para los jóvenes, les permite construir una visión a futuro, tener una brújula. Un joven lo expresa de esta forma:

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: 46).

Para muchos jóvenes estar en la nocturna los posiciona como adultos, desde la percepción que poseen de sí mismos en este nuevo entorno educativo, tal como explica este estudiante en el transcurso de la entrevista:

Esta escuela es diferente vienen más adultos y te tenés que comportar como tal, no podés estar molestando al compañero o charlar con el de atrás, eso te hace madurar también, te hace madurar y te hace enfocar en lo que están explicando (E 5).

“Hay cosas, como jugar y pensar, que no se pueden enseñar, pero sin embargo se aprenden (...)” (Fernández Alicia, 2000: 229) me pareció interesante esta frase para una conclusión final, pensando en el otro, como posibilitador de aprendizajes, ese otro que sin haberse propuesto enseñar, tiene la capacidad de producir, un aprendizaje, como así también, una marca, algo que se inscribe en un sujeto, y que lo transforma; el compañero adulto, quien parece brindar, aprendizajes sumamente significativos para los jóvenes.

Bibliografía

- Agno, R. (1990). “La problemática del aprendizaje. Del tiempo cronológico al tiempo lógico”, *Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis*, n.º 6, Universidad Nacional de Rosario.
- Baraldi, C. (1992). *Aprender: La aventura de soportar el equivoco*, Rosario, Homo Sapiens.
- Barilá, M. I. et al. (2005). Proyecto de investigación: *Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna de nivel medio*, CURZA-UNCo. 2005/2008. Código 04/V044. Ordenanza n.º 0991/05 del Consejo Superior de la UNCo. Directora María Inés Barilá, Co-directora Viviana Bolletta.
- Barilá, M. I. et al. (2009). Proyecto de investigación: *Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna*. CURZA-UNComa. 2009/2011. Proyecto Tipo I. Código 04/V060. Ordenanza n.º 425/09 del Consejo Superior de la UNComa. Directora María Inés Barilá, Co-directora Teresa Iuri.
- Barilá, M. I. et al. (2013). Proyecto de investigación: *Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna*. CURZA-UNCo. 2013/2016. Proyecto Tipo I. Código 04/V078. Directora María Inés Barilá, Co-directora Viviana Bolletta.
- Chaves, M y otras (2006). “Investigaciones sobre juventudes en Argentina: Estado del arte en ciencias sociales”, en el Proyecto: “Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina”.

- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- Feixa, C. y Leccard, I. (2011). “El concepto de generación en las teorías sobre la juventud”, *Última década*, n.º 34, CIDPA Valparaíso, junio, pp. 11-32.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de las modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- González, L. (2005). *La educación en escena. Miradas e intervenciones desde los medios, la clínica y la escuela*, Córdoba, Del Boulevard.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires, Legasa.
- Manheim, K. (1928/1993). “El problema de las generaciones”, *Reis. Revista española de Investigaciones sociológicas*, n.º 62, 1993 (dedicado a Karl Mannheim), pp. 193-244.
- Martín Criado, E. (2003a). *Generaciones/clases de edad*. Disponible en: www.cholonautas.edu.pe
- Martín Criado, E. (2003b). *Juventud*. Disponible en: www.nodulo.org.
- Martín Criado, E. (1998). *Producir la Juventud*, Madrid, Istmo.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*, Buenos Aires, Granica.
- Ortega y Gasset, J. (2003). “La idea de las generaciones”, en: *El tema de nuestro tiempo*, Madrid, Espasa Kalpe[1923].
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentido*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires, Noveduc.
- Southwell, M. (Comp.) (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Homo Sapiens.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós.
- Zelmanovich, P. (2003). “Contra el desamparo”, en: Dussel, I. y Finocchio, S. (Comps.). *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Disponible en: <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Contra-el-desamparo.-Perla-Zelmanovich.pdf>.

Ideas de universidad: el juego de lo serio o la fiesta de la crítica

Guadalupe Urrutia

Universidad Nacional del Sur

g.urrutia@hotmail.com.ar

Facundo Ezequiel Martínez Cantariño

Universidad Nacional del Sur

facundo.umbral@gmail.com

Introducción

Convencidxs de que saber que lxs que acceden a la educación universitaria son mayoritariamente hijxs de las clases privilegiadas no alcanza para una transformación estructural de esta situación, pensamos que las prácticas políticas, académicas y de enseñanza y aprendizaje de cada unx de lxs que dan vida a la institución son fundamentales en el sostén o la disrupción de este estado de cosas.

En función de estas inquietudes, abordaremos la revisión histórica y crítica de Claudio Bonvecchio en torno a la idea de Universidad. Partiendo de la apropiación de esta como una herramienta para la producción y reproducción del poder asumido por la burguesía como clase hegemónica, el autor analiza cómo se renueva permanentemente un discurso que la legitima como “gran templo laico de la cultura”. Nos interesa tomar el aporte que hace analizando la construcción y crisis histórica del mito¹ burgués en torno a ella.

Al lado de esta imagen mítica de la Universidad existe una mucho más corpórea y real que es la que devela el análisis de Bourdieu y Passeron. El análisis sociológico que elaboran de las conductas y prácticas universitarias, las evidencian como reproductoras de un sistema de poder, que no queda subvertido por la mera denuncia ni por la apariencia de diversidad cultural dentro de la Universidad.

Para pensar una práctica actualizada que subvierta este estado de cosas, nos apoyamos en el planteo de Irma Antognazzi (2009), y tomamos de su trabajo el análisis de la relación entre Universidad y Estado entre los años `70 y `90 en Argentina; y la necesidad de no pensar “a secas” los conceptos de democracia, educación pública, autonomía universitaria y estado, sino articularlos con el concepto de sociedad de clases. Ella analiza el rol que han jugado, luego de la segunda guerra mundial, las burguesías y el poder financiero a través de los estados y todxs sus funcionarios en distintas instituciones de la sociedad, y qué incidencia han tenido sobre la Universidad, sobre sus prácticas, los contenidos que reproduce y los valores que exalta. Nos sirve para clarificar el escenario al que nos

¹El mito, como analiza Roland Barthes en *Mitologías* (1999), “se trata de un modo de significación, de una forma” (108). En el mito, el concepto deforma o aliena el sentido: “el mito es una palabra robada y devuelta. Solamente la palabra que se restituye deja de ser la que se había hurtado: al restituirla, no se la ha colocado exactamente en su lugar” (118). El mito hace aparecer aquello que mitifica como un “objeto mágico surgido en mi presente, sin ninguna huella de la historia que lo produjo” (118), y de esta manera “transforma la historia en naturaleza” (128). En otras palabras: “el mito tiene a su cargo fundamental, como naturaleza, lo que es intención histórica; como eternidad, lo que es contingencia. Este mecanismo es, justamente, la forma de acción específica de la ideología burguesa” (129).

enfrentamos si queremos pensar qué podemos contraponer a la idea del mito burgués de la universidad desde las prácticas cotidianas de la comunidad universitaria y cada uno de sus agentes, en función de definir en qué consistiría una real autonomía (de clase) que permita construir una universidad diferente.

Vemos un ejemplo histórico de tentativa subversora en la experiencia pionera del Mayo Francés como intento revolucionario de fundar una nueva idea de universidad y sustentarla materialmente. El accionar, tanto de los estudiantes y trabajadores organizados, como del Estado y de la jerarquía encumbrada en la Universidad en aquel entonces, hacen evidente el peso de la voluntad de los actores en el mantenimiento (o no) de una universidad elitista. Y, en última instancia, la necesidad de una acción en oposición al carácter de clase de estas instituciones y de la sociedad toda. Los documentos, manifiestos e informes de actividades que analizaremos, elaborados por asambleas de estudiantes universitarixs, secundarixs y trabajadorxs, comités de huelga y de acción obrera-estudiantil, dejan ver una idea de universidad totalmente opuesta a la burguesa.

El mito burgués de la universidad

El origen filosófico (y político) del mito burgués de la Universidad como el lugar privilegiado para la ciencia pura y el ideal de transformar la realidad mediante la libertad y el conocimiento, Bonveccio lo rastrea en el filósofo romántico alemán del siglo XIX Von Humboldt. En su pensamiento se logra la totalidad, la cohesión, de las instituciones Estado y Universidad, en función “de mantener y alimentar el culto del saber” (1999: 40), que será regulado y organizado por el Estado, “garante de la vida espiritual y social de la universidad” (1999: 37). El saber, en el pensamiento de la burguesía en proceso de conquistar su hegemonía política y económica, representa “el orgullo de su propio éxito social” sobre la nobleza en decadencia (1999: 28).

El saber se constituye entonces en un instrumento de la burguesía para la expansión y reproducción de sus valores y principios, y de esta manera, en un medio y una garantía para el control social: la homogeneización de los saberes en función de “la organización del capital, la maximización de la ganancia” (1999: 32). Lo que en el ideario romántico burgués sería el saber como fundamento del poder, en realidad no es más que un saber funcional, es decir, “el filósofo rey se convierte en el intelectual burócrata”. Como dice Bonvecchio, “es el ocaso de un sueño y el surgimiento de un mito”. (1999: 32).

Crisis histórica del mito

Este autor nos ayuda a ver cómo, llevadas adelante estas ideas plasmadas en la lógica del “progreso”, hacen que el mito entre en crisis por el propio devenir histórico. Haciéndose evidente que la ciencia fue puesta al servicio de la ganancia y no del “progreso” del conjunto humano, en una situación tan concreta como la Gran Guerra donde emerge la desilusión de aquel discurso burgués;

(...) sobre los campos de batalla, el mito de la universidad, y con él la convicción en su misión, vacila, mostrando con la crueldad de la realidad material las relaciones de subordinación que lo articulan con un proyecto de clase (...) (Bonvecchio, 1999: 57).

En conclusión, una vez atravesada la instancia en que la universidad era para la burguesía el espacio donde se consolidaban los argumentos para su hegemonía y justificación histórica, en la fase

imperialista la lucha no es ya contra la aristocracia parasitaria sino por el dominio de los nuevos mercados y sobre la clase trabajadora. En esta instancia “el saber debe ser funcional a la producción, como impulso al incremento productivo o como control social” (1999: 54). Para esto, aprovechan la ideología nacionalista, fortaleciendo la subordinación burocrática de la universidad al Estado: “la misión de la universidad se convierte en la defensa de la patria” (1999: 56).

Desmitificación de la dinámica universitaria

El análisis de Bourdieu y Passeron en *Los Herederos* evidencia cómo implícitamente se premian y valoran determinados capitales culturales adquiridos diferencialmente según la procedencia socio-económica de los estudiantes. Así, el mito, en la práctica cotidiana de la comunidad universitaria, encuentra su encarnación última:

Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la ‘gracia’ o el ‘talento’) una legitimación de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal (Bourdieu y Passeron, 2014: 106).

Lo que los autores llaman “ideología carismática”, podríamos pensarlo como la continuidad en las prácticas de la comunidad académica, de la imagen mítica de Universidad, basada en presupuestos vagos en un mundo regido por la explotación y la opresión. Este paradigma “carismático” contiene la potencia tranquilizadora que Bonvecchio otorga al mito cuando, en la sociedad burguesa, se cristaliza, pierde su vigencia histórica, y se vuelve una construcción ilusoria en la que “se liberan y se subliman los deseos, las expectativas, las tensiones y las desilusiones que no pueden ser acogidas en el orden social que las produce, sino en detrimento de su propia existencia” (Bonvecchio, 24).

Contra la ideología carismática: Pedagogía racional

El abandono de la evaluación según el dominio de ese “carisma”, consiste en primer lugar de una explicitación de las exigencias recíprocas de los docentes y alumnos; y a continuación “que se amplíe el dominio de lo que puede ser racional y técnicamente adquirido a través de un aprendizaje metódico a expensas de lo que es abandonado irreductiblemente al azar de los talentos individuales” (Bourdieu y Passeron, 110) Esta pedagogía racional a ser inventada debería desarrollarse desde el inicio de la escolarización.²

Así se perfila la decisión política de reducir la desigualdad cultural:

No alcanza con plantearse como fin la democratización real de la enseñanza. (...) la voluntad política de brindar a todos posibilidades iguales ante la enseñanza no puede llegar hasta el fondo de las desigualdades reales a menos que se provea de todos los medios institucionales y económicos (Bourdieu y Passeron, 114).

²“Los estudiantes de las clases cultas son los mejor (o menos mal) preparados para adaptarse a un sistema de exigencias difusas e implícitas pues tienen, implícitamente, el medio de satisfacerlas” (Bourdieu y Passeron, 2014: 113).

Entonces, ¿quién proveerá los medios para esto? A partir de esta pregunta emerge el carácter de clase del Estado. Así como el estado burgués de principios de siglo XIX necesitaba una universidad legitimadora de su hegemonía, el estado actual ¿qué tipo de universidad necesita y propicia?

Autonomía como mito: la relación universidad y estado

Como plantea Irma Antognazzi, la Universidad ha hecho lo posible por ocultar su propia pertenencia de clase. En la medida en que en la Universidad esté ausente un conocimiento científico que permita develar las correlaciones de fuerzas que dan contenido a términos como “democracia”, “autonomía”, “estado”, “sociedad” e incluso “Universidad Pública”, no se podrá “dar batalla de ideas a los discursos y políticas que emanan de los intelectuales orgánicos del poder financiero”(2009: 109).

El desarrollo de la burguesía financiera imperialista y el capital concentrado necesitó utilizar las herramientas administrativas, represivas e ideológicas, para controlar y dominar a la clase trabajadora y la burguesía nacional que significaron una resistencia a esta alta burguesía ascendente a mediados del siglo XX. Luego, aparentando que el Estado había retrocedido hasta casi desaparecer, en los 90, se dio una fuerte continuidad en estas políticas (de Estado, justamente) que garantizaban la continuidad de este proyecto expoliador y neoliberal, en lo económico, en lo político, ideológico y, por supuesto, también en la academia. Se actualizó así el mito en torno a la autonomía universitaria.

¿Autonomía o *american dream*?

A fines de los años 60, el devenir de la idea de democratización y de la autonomía universitaria, dio lugar a movimientos de estudiantes y obreros “levantando banderas por la democracia, la libertad de cátedra y por la autonomía plena” (2009:114). Un ejemplo de esto fue el Cordobazo, y el más radicalizado y profundo de estos movimientos se dio en Francia, y es el que tomaremos en este artículo por las preguntas que abrió para pensar profundamente una Universidad orientada hacia las mayorías populares, y gestionada por asambleas de estudiantes y trabajadores.

Ante esta situación, y para actualizar el mito universitario, las burguesías financieras recurrieron a gobiernos militares que les permitieran “cortar de raíz el carácter que estaba tomando el espacio universitario como resistencia a las dictaduras militares y en pos de la democracia —también a secas— y en contra del imperialismo y en algunos sectores por la revolución socialista” (2009: 113-114). Este momento histórico se caracterizó por el barrido que se hizo de las teorías críticas y particularmente del marxismo (que luego en los 80 sería denostado como teoría) y todas las organizaciones con esta orientación.

En las décadas siguientes en la Argentina también se avanzó materialmente sobre las universidades a través del Banco Mundial, subordinándolas económica e ideológicamente a las empresas, de las que dependen, y en función de las que diseñan sus planes de estudio. La apariencia de autonomía —mítica— de la Universidad —hoy naturalizada— en realidad consiste en “libertad de respuesta a las demandas del ‘entorno’, de ‘la sociedad’, del ‘mercado’” (2009: 121) disimulando los favores brindados al capital financiero, “atribuyendo la categoría de ‘cliente’ al estudiante” (2009: 119). Parte de este proyecto descentralizador fue la proliferación de instancias aranceladas en la educación superior pública, elitizando postítulos, maestrías y doctorados, a través de la Ley de Educación Superior en el gobierno de Carlos Menem (aún vigente hoy). ¿Se plantean hoy los estudiantes y docentes que pueda ser de otra manera?

Esta lógica mercantilista lleva por sus carriles “serios”, “institucionales” y “respetables” a docentes y estudiantes, genera competencia por los privilegios que brinda y por las jerarquías que legitima. Así, el *american dream* se convirtió en el “juego de lo serio” de la Universidad.

La seriedad del Mayo francés. En búsqueda de la autonomía de clase

Todos los burócratas nos dicen demagógicamente que la clase obrera es fundamental, para disimular que está encadenada en primer lugar por ellos. (...). Oponen su mentirosa seriedad a la “fiesta” en la Sorbonne, pero es justamente esta fiesta la que llevaba en ella lo único serio: la crítica radical a las condiciones dominantes. (...) La salida a la crisis actual está en manos de los trabajadores mismos, si logran realizar en la ocupación de sus fábricas lo que la ocupación universitaria pudo solamente esbozar (Consejo por el mantenimiento de las ocupaciones de la Sorbonne, 19 de mayo de 1968) (Vigna y otros, 2008: 313).

“Yo los recuso a ustedes, ya que hoy en día no tengo frente a mí a mis profesores sino a hombres que aceptaron hacer el trabajo de las CRS [Compañías Republicanas de Seguridad]” le gritó a sus jueces, los rectores de las universidades parisinas, el militante trotskista Michel Pouny en el día de su proceso ante el Consejo de Disciplina. Este se debió a que se habían manifestado junto a otros activistas el 3 de mayo en el Patio de Honor en solidaridad con los estudiantes detenidos en Nanterre. Esta acción fue reprimida por el propio rector, solicitando a las CRS que ingresaran para detener a los estudiantes insumisos.

La represión a trescientos activistas en Nanterre el 22 de marzo de 1968, fue el tiro que salió por la culata y encendió definitivamente la mecha del Mayo Francés³. No sirvió para acallar a los que, empapados de solidaridad por quienes sufrían la Guerra en Vietnam, convertían sus demandas en un cuestionamiento a la sociedad de clases. Lo que había empezado como pequeñas movilizaciones estudiantiles que denunciaban el imperialismo Norteamericano (que tenía bases militares también en Francia, de donde partían soldados hacia Vietnam), luego de la represión contó con la solidaridad de movimientos estudiantiles a nivel nacional. El consiguiente recrudecimiento represivo sensibilizó al movimiento obrero, que por aquel entonces se hallaba en lucha (fuertemente contenida por los sindicatos) por mejoras laborales, a punto tal que las burocracias sindicales finalmente se vieron forzadas a convocar una huelga general, respondiendo a la solidaridad con los estudiantes que reinaba en las fábricas⁴.

La contundencia de este proceso es sintetizada por el docente e investigador francés Jean Baptiste Thomas:

Entre mayo y junio de 1968 el poder burgués francés sufrió uno de los mayores cuestionamientos de su historia: 10 millones de obreros, la gran mayoría de la fuerza de trabajo de Francia había ido a la huelga general y el movimiento estudiantil enfrentaba al régimen en las calles. (Vigna y otros, 2008: 69).

³ “En Francia, sacando en parte provecho de una coyuntura marcada por la importante crisis que está atravesando la UNEF, el principal sindicato estudiantil, la vanguardia del movimiento estudiantil, aunque ultraminoritaria en principio (...) no sólo logra interpretar el malestar difuso presente entre el estudiantado sino actuar como caja de resonancia de las contradicciones sociales del capitalismo francés que ya habían estallado periféricamente sin que nadie haya prestado mucha atención” (Vigna y otros, 2008: 49).

⁴ “[la patronal] se encuentra desorientada ante el carácter no directamente material de las reivindicaciones del movimiento obrero y su carácter eminentemente político que se impulsó masivamente desde el primer día en las movilizaciones del 13 de mayo” (2008: 57).

“Todo reformismo se caracteriza por el utopismo de su estrategia y el oportunismo de su táctica”⁵

Pero el Partido Comunista Francés y la CGT, que hegemonizaban el movimiento obrero, jugaron un rol fundamental desviando hacia las elecciones el conflicto, para mantener la “normalidad” del Estado francés. Aislando de los estudiantes a los sectores obreros más radicalizados en las tomas de fábricas⁶, propiciando negociaciones por rama entre las burocracias y las patronales, sumándose a la campaña electoral y llamando a confiar en las elecciones para obtener las demandas incumplidas, dejaron la lucha estudiantil a merced de la cada vez más cruda represión desatada desde el poder del Estado. Y así “logran salvar la clase dominante del espectro revolucionario” (2008: 63).

Este “pecado de juventud”, como entienden a este proceso algunas corrientes de pensamiento, sigue vivo en la lucha estudiantil y obrera contra el sistema capitalista, a pesar de que sea rematado en las elecciones del sistema democrático burgués o se lo considere una aventura imposible.

“Corre camarada, el viejo mundo está detrás de ti”⁷

Aún inmersos en la lucha de barricadas, enfrentando a adoquinazos a las fuerzas policiales, organizando las ocupaciones de universidades y fábricas, los estudiantes y obreros llegaron a cuestionamientos muy profundos e iniciativas radicales para enfrentar y subvertir el carácter de clase de las instituciones universitarias y de la sociedad en general.

No sólo planificaban formas de aprovisionamiento durante las huelgas, articulaban los debates entre obreros y estudiantes y generaban instancias de democracia directa en universidades, barrios y fábricas para enfrentar al poder del Estado. También llegaban con sus cuestionamientos hasta las entrañas de las escuelas y la Universidad como instrumentos burgueses, con sus formas de enseñanza, evaluación y eliminación. De sus asambleas surgen declaraciones, documentos y temarios de debates que apuntan hacia la creación de una Universidad realmente abierta al pueblo trabajador, que concibiera otra forma de enseñanza y conocimiento, gestionada por asambleas de docentes, estudiantes y trabajadores.

Los estudiantes del Mayo francés hicieron carne la desmitificación del mito burgués de la universidad. Entendieron que la educación brindada por las universidades es para moldear a los “futuros jefes explotadores”⁸ (Vigna y otros, 260) y se negaron a convertirse en ellos, o como ellos mismos explican: “El objetivo de las universidades era hasta el momento, formar jefes al servicio de los patrones. De ahora en adelante rechazamos convertirnos en perros guardianes de la burguesía” (2008: 281).

Se indignaron ante la “natural” y cotidiana “voluntad de separar las diferentes capas sociales en los organismos escolares” diferenciando “el camino pobre” para hijos de obreros y “el camino real”, que desemboca en la universidad, para hijos de gerentes y patrones (Vigna y otros, 282). Tuvieron claridad acerca de los sutiles mecanismos que lograban expulsar a quienes no tenían el “carisma” suficiente para sortearlos: vieron en los exámenes “uno de los principales medios de selección” y fueron serios a la hora de explicar por qué estaban en contra de ellos: “no se lucha contra los exámenes porque

⁵ Graffiti en La Sorbonne (2008: 24).

⁶ Evitando así “que se creen instancias de coordinación permanente entre los obreros de las distintas fábricas y con los estudiantes” (2008: 57).

⁷ Graffiti en La Sorbonne. (2008: 249).

⁸ Documento por Comités de acción obrero-estudiantiles, 16 de mayo, la Sorbonne.

‘nos molestan’, sino que se lucha contra la utilización que se hace de ellos, contra su función social, contra su rol en la economía capitalista”⁹.

Propusieron concretamente principios fundamentales en contra de la selección y eliminación “carismática”:

Los estudiantes y profesores deben poder cuestionar regularmente y con toda libertad el contenido y la forma de la enseñanza. (...) Los exámenes y concursos deben desaparecer bajo su forma actual y dejar lugar a un control continuo sobre la calidad del trabajo efectuado en el curso de un periodo completo: el fracaso en un examen bajo su forma actual no sanciona siempre la pereza o la ineptitud del estudiante sino, frecuentemente, la carencia de la enseñanza (2008: 267).

Este modo de abrir la discusión sobre la “forma de la enseñanza” deja ver una concepción política que implica también a la pedagogía. Ya en documentos tempranos del Mayo francés, como el del 15 de mayo de la Facultad de Ciencias de Toulouse, se plantea la necesidad de debatir el “problema de los exámenes y métodos pedagógicos”, el “contenido de la enseñanza” y la “finalidad de la universidad” (2008: 256). Esta búsqueda estaba orientada a la “apertura no simbólica a los obreros” (2008: 259) de la Universidad. En la Facultad de Censier, luego de experimentar los enfrentamientos en las barricadas, se suspenden los exámenes y un documento insta a todos a reflexionar sobre temas como el “significado de la supresión de los diplomas: producción de un trabajo”, el “problema de las relaciones de la universidad con la producción actual” (2008: 259). Esto lo encaraban con la claridad de que estos temas estaban todos enmarcados y tenían sentido dentro del “verdadero problema en el que estamos todos involucrados, [que] es la autonomía” (2008: 258).

Quizá el Manifiesto Universitario del 20 de mayo sea el documento en que mejor queda plasmado un plan real para concretar el concepto de autonomía al que arriban. Conciben una universidad “totalmente independiente del poder político de turno”, que sea un “centro de cuestionamiento permanente de la sociedad”, de permanente debate entre docentes, estudiantes y trabajadores, con reglas internas que garanticen esta autonomía y “la libre expresión de las minorías” (2008: 266). Una universidad pública y gratuita en todos sus niveles, abierta a todo el pueblo, sin selección impuesta, administrada “paritariamente por los profesores y estudiantes sin ninguna injerencia exterior”. Su modelo de gestión implica una discusión democrática colectiva de proyección nacional en la elaboración de planes económicos y sociales, en las que participarán docentes y estudiantes, y que se “imponen como una obligación al poder político” (2008: 267). Todo gestionado por comités paritarios definidos por asambleas de estudiantes y profesores: un gobierno universitario de democracia directa.

Conclusiones

Los jóvenes parisinos que protagonizaron estas jornadas de tanta profundidad subversora, desnaturalizaron el mito burgués de la universidad con el que colisionaba su experiencia. Transformaron la “Cajita Feliz” de la “*McUniversity*” en una caja de resonancia de las contradicciones y cuestionamientos a la sociedad capitalista. Esto se vuelve acción y ensayo de una nueva forma de gestión y vinculación social.

El levantamiento obrero-estudiantil del Mayo francés implicó la decisión política de terminar con métodos pedagógicos reproductores de desigualdad, y la propuesta de nuevos métodos. Se explicitaron

⁹ “La Discriminación Social”: Documento de los Comités de Acción de Secundarios, 4 de junio (2008: 286).

los fines últimos (de clase) de las prácticas pedagógicas carismáticas, en función de hacer de las formas de enseñanza y aprendizaje un debate permanente entre docentes y estudiantes.

Nos parece fundamental la inescindible vinculación, reflejada en los documentos, entre la orientación de la enseñanza, la pedagogía, la concepción de la universidad como un espacio de cuestionamiento a la sociedad, su gestión, su forma de gobierno, y su vinculación con el Estado. Surge la necesidad de una autonomía más delineada: una autonomía de clase.

En los planteos de los documentos impresos en la universidad de Censier palpita esta perspectiva integral que intentamos recuperar: fresca, cargada del deseo pujante por construir una sociedad diferente. Atravesada por la unidad obrero-estudiantil, con un fuerte impulso revolucionario, aunque desde la academia muchas veces se la reduzca al “estrecho margen de las facultades” (Vigna y otros, 2008: 26). Una perspectiva que no se puede acomodar a las exigencias de la dinámica individualista, competitiva y mercantil, que el capitalismo neoliberal a través de los estados de la clase dominante sembró en las universidades.

Bibliografía

- Antognazzi, I. (2009). “Qué universidad necesita el poder financiero. Qué universidad necesitan los pueblos”, en: Redondo, N. (Comp.) *Que universidad necesitan los pueblos: a 90 años de la reforma universitaria 1918-2008*, Rosario, Grupo de Trabajo Hacer la Historia.
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*, México, Siglo XXI.
- Bonvecchio, C. (1999). *El mito en la universidad*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2014). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Vigna, X.; Kergoat, J.; Thomas, J. B.; Liszt, G. y Gutiérrez, G. (2008). *Mayo Francés: cuando obreros y estudiantes desafiaron al poder. Reflexiones y Documentos*, Buenos Aires, Ediciones del IPS.

Lectura con Kamishibai: en busca de los narradores perdidos

Verónica Marcela Zalba

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

vmzalba@uns.edu.ar

Introducción

El objetivo del presente trabajo es proporcionar una herramienta que estimule la lectura, a partir de una experiencia escolar concreta que se viene realizando como Proyecto en la escuela San Francisco de nuestra ciudad desde hace tres años, con adolescentes de tercer año. La lectura tiene un papel fundamental en el abordaje de las materias en el nivel medio e incluida en las instancias de examen. Por eso, el docente debe recurrir a recursos tradicionales como leer en voz alta, exponer oralmente o narrar un cuento, un relato o una anécdota para los compañeros, etc. Ana Padovani llama la atención sobre el paradójico resurgimiento de la narrativa oral en la actualidad, cuando el ajetreado ritmo de la vida contemporánea parece oponerse a la pausa del arte de narrar cuentos. Ante la paulatina pérdida de esta práctica en el ámbito familiar, propone que sea la escuela la que favorezca desde la niñez el placer de escuchar cuentos (Padovani, 1999: 9).

Escuchar narrar una historia o leer un texto implica para los chicos el desarrollo de habilidades fundamentales que tienen que ver con la adquisición de conocimiento acerca del mundo, el desarrollo de la creatividad y el efecto que provoca en los oyentes. El hecho de actuar como narradores o lectores les permitirá a su vez la ampliación del vocabulario, prestar atención al manejo de la voz (modulación, entonación, pronunciación, etc.) y captar atención del auditorio, entre otras.

La presentación del Kamishibai puede ser una alternativa creativa que facilite al docente evaluar todo eso además de motivar la participación y la **organización grupal** de los alumnos. También desarrollar una actividad solidaria como es compartir un texto con un auditorio infantil, saliendo del espacio del aula. El trabajo interdisciplinario del docente lo ayudará a relacionar la lectura según los temas y materiales requeridos en su fabricación con Educación Plástica, Matemática, Música, Formación Religiosa, Construcción de la Ciudadanía.

Las historias pueden ser tomadas de los cuentos tradicionales, recurrir al reservorio folklórico y popular: fábulas, cuentos tradicionales, canciones, chistes, refranes¹.

Para reflexionar sobre el tema y debido a la ausencia de una abundante bibliografía en nuestro país que aborde el tema me he permitido esbozar algunas ideas.

¹ La participación en un Proyecto de Investigación, dedicado al estudio del discurso proverbial en la literatura española medieval, con la dirección de la Dra. Alicia E. Ramadori, me ha permitido proyectar la temática investigada en la práctica docente y realizar su extensión a la comunidad educativa.

Cuestiones conceptuales: ¿leer, contar o narrar? Esa es la cuestión.

La presentación a los adolescentes del Kamishibai requiere un poco de investigación. El “teatro de papel” tiene su origen en Japón en el siglo XII. Antiguamente existían personas que viajaban por los distintos pueblos montados en su bicicleta en la cual colocaban el pequeño teatro de madera. Los chicos escuchaban las historias de boca del “gaito kamishibaiya” o “narrador de Kamishibai” mientras observaban divertidos las coloridas imágenes.

Pero ¿es lo mismo narrar que leer? Por empezar es necesario establecer que la técnica tiene como elemento principal a las **láminas o dibujos** que son las que primero establecen el vínculo con el oyente. Cuando el teatrillo abre sus puertas las imágenes empiezan a ejercer un efecto de atracción sobre los chicos. Puede realizarse una introducción por parte del presentador quien puede acompañarse de algún instrumento musical que le permita marcar el ritmo mientras pasan las láminas (un xilofón, un piano africano, o una simple sonaja). Por eso es importante concentrarnos en la **doble condición de la técnica (visual y auditiva)**. Las láminas tienen detrás de cada una la descripción de la imagen que el auditorio está viendo en ese momento y al sucederse las mismas vamos componiendo la historia. Pero ¿los alumnos son conscientes de la diferencia entre contar y narrar? Leer, con la apoyatura del teatro y mediante el “ocultamiento” parcial o total de la figura del narrador les genera una enorme confianza y les brinda la posibilidad de hacer algo novedoso frente a los más chicos. Por eso, aunque la tradición oral es innegable, podríamos dejar el término **narradores** para los que relatan historias libres del apoyo escrito y el de **lectores o cuentacuentos** para distinguir la del “kamishibaiya”².

Por otro lado, la definición de “leer” implica el contacto con el soporte de papel, con el libro, la hoja, que nos transporta a un mundo diferente: el de la imaginación. Como afirmaba Proust: “La lectura es para nosotros una iniciadora cuyas llaves mágicas nos abren en el fondo de nosotros mismos la puerta de lugares a los cuales no habiéramos sabido entrar” (2003: 44). Uno de los tantos ejemplos y de los favoritos dentro de los clásicos de la literatura universal es El Quijote, quien siendo un apasionado lector de los libros de caballerías pierde la cordura trastornado por la influencia de su amada colección de libros, tan nocivos a ojos del cura, el barbero y su sobrina³. Desde una mirada sociocultural, Cassany destaca el dinamismo y la mutua influencia entre la lectura y la vida cotidiana de la comunidad, por lo tanto, leer es una actividad situada en un contexto cultural, interrelacionada con otros códigos y participe en las relaciones y prácticas sociales. Sostiene que es un modo activo de intervenir en la sociedad: “requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y en un sistema ideológico, reconocerse miembro de una institución y una comunidad” (2009: 9-18).

En el caso del Kamishibai, la impresión en papel permite al lector recrear el contenido de las imágenes. Es importante tenerlo en cuenta ya que los oyentes son en su mayoría demasiado pequeños y necesitan que les sean referidas las historias mientras reconstruyen el contexto a partir de las ilustraciones. Recordemos que la antigüedad de la misma se remonta a una época en donde los elementos audiovisuales eran inexistentes y el costo de la producción de libros ilustrados, así como el analfabetismo imperante en la sociedad hacía difícil la adquisición del conocimiento en las clases humildes. En la actualidad, nos enfrentamos con nuevas complicaciones que afectan a la lectura, por eso hemos decidido comentar nuestra experiencia con esta técnica.

² A. Padovani distingue entre los términos “contar” y “narrar” a partir de sus etimologías (1999: 79).

³ “Sepa, señor maese Nicolás —que éste era el nombre del barbero—, que muchas veces le aconteció a mi señor tío estarse leyendo en estos desalmados libros de desventuras dos días con sus noches, al cabo de los cuales arrojaba el libro de las manos, y ponía mano a la espada, y andaba a cuchilladas con las paredes” (*El Quijote*, I, 5: 67-68).

La construcción del teatro: ¡manos a la obra!

El trabajo en el aula presenta muchas veces dificultades que van desde la precariedad del espacio, la falta de material o la evaluación del proceso. Tampoco resulta fácil captar la atención de los alumnos en una tarea que tiene un doble aspecto, ya que aunque se presenta como actividad solidaria fuera de la escuela es parte del programa de la materia.

Se planteó la actividad como proyecto de lectura en el que todo el curso debería estar involucrado. Se armaron cinco grupos de entre tres o cuatro integrantes cada uno. La primera tarea asignada fue encontrar el texto ideal para compartir con chicos hasta cinco años de edad, aproximadamente. Es decir, una primera fase de **selección** y **búsqueda** que llevó tiempo. Algunos eligieron fábulas, como la de “la tortuga y la liebre”. Tuvieron que explicar a los compañeros sus características y quiénes fueron Esopo, Samaniego, La Fontaine, Iriarte, etc. También surgió el tema de respetar la **moraleja** de las mismas y se discutió sobre la intención **didáctica** de muchos textos que se consideran hoy parte de la literatura infantil, pero que tienen una larga tradición, como el caso del *Calila e Dimna* o el *Panchatantra*. Otros, prefirieron reescribir a los clásicos con un toque moderno. Tal es el caso de un lobo que sufre porque los chanchitos no quieren jugar con él, o una Rapunzel que descubre que no hay suficiente shampoo para mantener su cabello brillante. Otro grupo buscó en internet, viendo cuentos preparados para el formato Kamishibai como la historia de “Los cinco ratones ciegos”. También hubo quienes se decidieron por la historia del “hada de los dientes” bajo la influencia cinematográfica en oposición al local Ratón Pérez.

En la segunda parte del proyecto se volcó la atención en la **redacción**, es decir, **adaptar** el texto para el auditorio infantil. Eso significó buscar términos apropiados para facilitar la comprensión del cuento, pero fundamentalmente, permitió realizar un trabajo más profundo con los chicos en el proceso de construcción de aprendizaje⁴. A su vez el tema del vocabulario resultó un desafío ya que debían descartar las expresiones coloquiales propias de la jerga adolescente y limitarse a un vocabulario sencillo. Para eso se armaron mesas de debate y corrección de los escritos, hubo búsquedas en diccionarios enciclopédicos, de sinónimos y consulta permanente con el docente para la parte de ortografía, atendiendo además a la coherencia y cohesión de los textos. Tratamos de superar de alguna forma lo que Ivonne Bordelois denomina refiriéndose al lenguaje adolescente como “afasia léxica” (2005: 121-122).

Para ello debimos reducir a cero las “malas palabras” incluso durante la preparación de las lecturas, evitando así uno de los males frecuentes en clase, el clásico “se me escapó, profe” ya que era evidente el tono modélico de la presentación del Kamishibai, que no podía echarse a perder por errores de expresión que pusieran en peligro tanto esfuerzo. Reconocimos y aplicamos lo que también define Bordelois como “ecología del lenguaje” (2003: 27-28), como estrategia fundamental para reencontrar el significado en el vocabulario. Buscar en la etimología de las palabras la esencia de las mismas y el placer por la lectura, atendiendo a su musicalidad, a su rima, a su cadencia sonora. Tener conciencia de la fuerza de la palabra y su significado. Recurrimos a la incorporación de **canciones infantiles**, **versitos** o **coplas** así como **refranes populares** que rescatan y condensan musicalidad y sabiduría popular. Nos servimos de los mismos para completar los textos ligándolos a la música y las canciones de infancia que los adolescentes recordaban de boca de abuelas y maestras de nivel inicial.

Para terminar la parte de escritura, procedimos a la secuenciación de la historia siguiendo lo establecido por Vladimir Propp y sus **funciones**⁵, esenciales para la transmisión del cuento. Reconocer

⁴ Lo que Vygotsky denominaba “Zona de Desarrollo Próximo” en Moll, Luis C. (Comp.) (1998: 221).

⁵ Recomendado por Padovani (1999: 65-67).

y seleccionar las secuencias más importantes del texto sirvió para organizarlo y darle forma, reflexionando sobre sus características durante todo el proceso.

Confección de las láminas: entre la destreza manual y la tecnología

En este formato del Kamishibai son muy importantes las ilustraciones. Pero en Occidente también podemos rastrear una larga tradición al respecto. Tal es el caso de la primera obra impresa para niños, el *Orbis sensualium pictus* (1658) con los grabados en madera preparados por su mismo autor Comenius (1592-1670). También el famoso *Struwwelpeter* (1844) o “Pedro Melenas” de Hoffmann (1809-1894) tenía junto a sus historias rimadas ilustraciones muy coloreadas para impactar en el lector. Empezaron a hacerse famoso los ilustradores como la inglesa Beatrix Potter (1866-1943) con sus maravillosos animalitos de granja o el francés Jean de Brunhoff (1899-1937) con su encantador elefantito Babar. Brunhoff inaugura el concepto de libro ilustrado, en el que concibe la página como el espacio de un lenguaje global, donde el texto y la ilustración resultan inseparables. (Garralón, 2001: 115). En consecuencia, debemos tener en cuenta todo el bagaje cultural que nuestros alumnos de secundario y futuros lectores conocen ya que viven en un mundo atravesado por lo visual y han leído muchos libros con ilustraciones en su infancia.

La confección del Kamishibai les dio la oportunidad de reencontrarse no sólo con las primeras lecturas infantiles sino de ilustrar, pintar y recortar figuras como un retorno a la época dorada del jardín de infantes. La competencia entre los grupos se intensifica a medida que resuelven el tema: algunos piden ayuda al docente de Plástica, otros a compañeros hábiles con el dibujo. También está los que realizan un collage a partir de imágenes prediseñadas tomados de internet a los que dotan de brillo y color con suma habilidad, conscientes del proceso creativo que transitan y disfrutando cada etapa, deseosos de llegar a un buen producto final.

La presentación: ¿mucho ensayo o espacio para la improvisación?

Por último, está la construcción del teatrillo. Como modelo hemos presentado una bandeja de madera a la que se ha calado la parte posterior y añadido las puertas y una cómoda manija de traslado. Los curiosos reprodujeron el diseño en madera (con ayuda de padres y abuelos) pero también con todo tipo de material reciclable como cartón (cajas, bandejas), papel (tamaño oficio, o carta, cartulinas) y hasta algún elemento de plástico o varillas de madera para el carril donde se deslizarán las láminas. Con ayuda de la profesora de Matemática crearon diseños de diferentes tamaños, con el aporte de todos los compañeros para la decoración (con papeles de caramelos pegados, acrílicos, témperas, brillantina). Los más osados rediseñaron la apertura del Kamishibai dejando una puerta lateral o combinando con la técnica del rotafolios.

Fue importante durante todo el proyecto brindarles libertad dejando espacio para la espontaneidad y que lo sintieran como propio.

La forma de **trabajo en grupos**⁶ se respetó en todo el proceso y se tuvo en cuenta en la evaluación, permitiéndoles compartir la experiencia, sorprendiéndose con las ideas y logros de los otros. El

⁶ Entendemos la definición de “grupo” como aquel que se constituye a través de una historia, de un proceso. “A través de este proceso se van consolidando ciertas pautas de conducta, cierto códigos de su accionar; se van cristalizando algunos vínculos, pequeñas alianzas, atracciones o rechazos, subgrupos dentro del grupo, afectos intensos entre dos o tres personas y

docente fue el encargado de la formación de los mismos atendiendo al carácter de cada uno distribuyendo a los más habilidosos y motivando a los más tímidos.

Finalmente, el proceso final del proyecto⁷, fue el armado de las láminas. Por ser delicado se ayudaron con una guía para unir las ilustraciones con el texto correspondiente ya que lo que se debe leer en la primera lámina está pegado en la última. Las imágenes van corriendo hacia atrás y siempre el lector debe estar seguro que lo que lee es lo que realmente el espectador está mirando. Por último, ensayar la lectura en voz alta, atendiendo a la **modulación, el ritmo, las pausas, la entonación y la emoción** que el cuento necesita.

Algunas conclusiones

La labor y el resultado fueron muy satisfactorios. La presentación de los cuentos fue recibida con alegría por todos. Durante el primer año, los alumnos presentaron sus trabajos en la Biblioteca Rivadavia de nuestra ciudad. Incluso accedieron en ir fuera del horario escolar para leer a los concurrentes. Al siguiente año, se realizó en un Jardín de Infantes. La importancia de leer correctamente los textos, ser escuchados e interpretados por el público infantil, los alentó a practicar y mejorar su dicción, corrigiéndose entre ellos y riendo de sus ocurrencias. Los más desenvueltos se atrevían a realizar pausas e interrogar a los nenes sobre algún aspecto de lo leído o el personaje que aparecía en las imágenes, contagiándose de la reacción y espontaneidad de los más chicos. Fue con enorme placer como se pudo comprobar la solidaridad entre compañeros si alguno no podía hacer la actividad designada reemplazándose entre ellos y festejando cuando salían las cosas tal cual las habían imaginado. Alumnos que nunca antes se animaron a leer en voz alta, adquirieron confianza, perdieron la vergüenza y disfrutaron del intercambio con los pequeños. La **evaluación**⁸ del proyecto así como las **autoevaluaciones** realizadas a lo largo de varios meses arrojaron saldos positivos y los resultados se volcaron en el periódico escolar haciendo partícipe a toda la comunidad de que la alegría de compartir cuentos no se detiene en la adolescencia.

Bibliografía

- Anijovich, R. y González, C. (2015). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, Aique.
- Barreiro, T. (2015). *Trabajos en grupos: hacia una coordinación de un grupo sano*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bordelois, I. (2003). *La palabra amenazada*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Bordelois, I. (2005). *El país que nos habla*, Buenos Aires, Sudamericana.

marginación de una cuarta, etc. También, a veces, se van estereotipando distintos roles (el que siempre organiza, el que manda, el que se calla siempre, el “ingenioso”, el “más trabajador”, etcétera). (Barreiro, 2015: 28). Pero es el docente el encargado de supervisar la actividad y evitar malestar entre los componentes del grupo, atento a solucionar cualquier conflicto que pudiera suceder.

⁷ La redacción y presentación de un proyecto de trabajo es algo que también preocupa a los egresados de nuestra institución que se enfrentan por primera vez con la puesta en práctica de actividades que deben ser proyectadas a largo plazo, corregidas y evaluadas. (cfr. Gil de Fainshtein, 2009: 39).

⁸ Entendemos evaluar como “un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar como para emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes” (Anijovich y González, 2015: 10). En el Anexo, se incluye algunas grillas que sirven para el seguimiento y evaluación de la experiencia.

- Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Buenos Aires, Paidós educador.
- Cervantes, M. de (2001). *Don Quijote de la Mancha*, edición de F. Rico, Barcelona, Crítica.
- Garralón, A. (2007). *Historia portátil de la literatura infantil*, Buenos Aires, Aique Grupo editor, Anaya, CONABIP.
- Gil de Fainschtein, N. (2009). *¿Cómo planificar proyectos creativos en el aula y en la institución?*, Buenos Aires, Biblos.
- Moll, L. C. (Comp.) (1998). *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- Padovani, A. (1999). *Contar cuentos: desde la práctica hacia la teoría*, Buenos Aires, Paidós.
- Proust, M. (2003). *Sobre la lectura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Anexo

Kamishibai		
Hoja 1	Portada	Texto dibujo 1
Hoja 2	Dibujo 1	Texto dibujo 2
Hoja 3	Dibujo 2	Texto dibujo 3
Hoja 4	Dibujo 3	Texto dibujo 4
Hoja 5	Dibujo 4	Texto dibujo 5
Hoja 6	Dibujo 5	Texto dibujo 6
Hoja 7	Dibujo 6	Texto dibujo 7
Hoja 8	Dibujo 7	Texto dibujo 8
Hoja 9	Dibujo 8	Texto dibujo 9
Hoja 10	Dibujo 9	Texto dibujo 10
Hoja 11	Dibujo 10	Texto dibujo 11
Hoja 12	Dibujo 11	Texto dibujo 12
Hoja 13	Dibujo 12	Texto autores e ilustradores

 JUNTA DE ANDALUCÍA	Título del Kamishibai	Proyecto Kamishibai 2010 - 2011
		www.ceipprincipifelipe.net
Este texto corresponde a la lámina número...		
Texto		
Ilustrador del dibujo posterior:		

Labor del grupo n.º	Si	No	Ejemplos
Lograron establecer acuerdos			
Participaron todos los integrantes			
Les gustó hacer la experiencia			
Interacturaron con el auditorio			
Volverían a relizar un proyecto similar			

Indicadores	Realizado	Pendiente	Sin realizar
Escritura del cuento			
Estructura del cuento			
Confección de láminas			
Pintado de láminas			
Armado del teatro			
Pegado de láminas			
Ensayo de lectura			

Evaluación de lectura	Articulación clara	Expresividad	Entonación	Fluidez	Comprensión del texto	Empatía con el oyente
Nombre 1						
Nombre 2						
Nombre 3						
Nombre 4						
Nombre 5						



1 – Ilustración de Toba Sojo, del "Pergamino de animales" de Kakuya, siglo XII, Japón.



2 – Grabado en madera de Thomas Bewick para las "Fábulas de Esopo" – 1784.

3 – Reproducción de una página del libro de Comenio "Orbis Sensualium Pictus". Nuremberg, 1658.

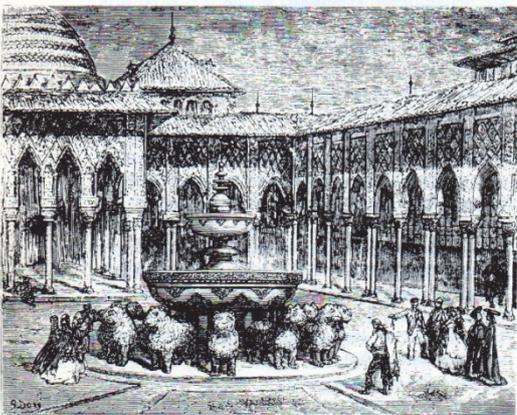
	die Katz mauzet / Felis l. 3. clamat,	nan nan
	der Fuchsmann ruffet / Alopex m. 1. clamat,	ó ó ó
	das Vögelchen pipet / Falco m. 2. pipit,	pi pi
	der Hühner kacktet / Cuculus m. 2. cuculat,	kuk ku
	der Hund marret / Canis c. 3. ringitur,	err
	die Schlange sifset / Serpens c. 3. sibilat,	si
	der Echer schreyet / Graculus m. 2. clamat,	tac tac
	die Eule ulset / Bubo m. 3. ululat,	ú ú
	der Hase quacktet / Lepus m. 3. vagit,	vá
	der Frosch quacktet / Rana l. 1. coaxat,	coax
	der Esel maget / Aegrus m. 2. rudit,	yy y
	die Dremme summet / Talpina m. 2. dicit,	ds ds



4 – Escena del encuentro del gusano y Alicia por Sir John Tenniel para el libro "Alicia en el País de las Maravillas" de Lewis Carroll. Siglo XIX.



5 – La misma escena debida al ilustrador Arthur Rackham. Siglo XIX.

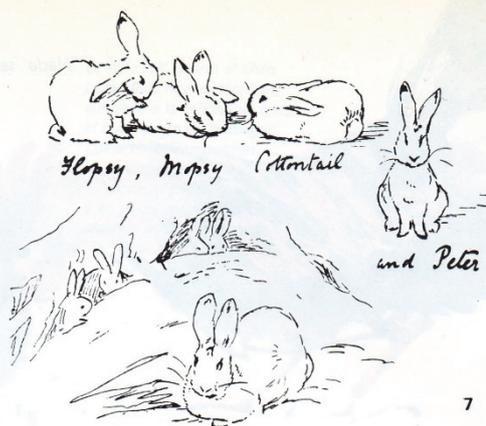


6 – Grabado del Patio de los Leones de Gustavo Doré que ilustra el libro "Cuentos de la Alhambra" de Washington Irving.



7 – Dibujos originales de la carta en que Beatrix Potter, da nacimiento a su personaje "Peter the Rabbit" – 1893.

Las técnicas de la ilustración del libro infantil han evolucionado a través del tiempo; hace 800 años los dibujos delicados de animales incitaban a los niños japoneses a la lectura de breves comentarios; en el siglo XVII la imagen es el recurso didáctico obligado; en el siglo XIX el color irrumpe a través de eximios artistas de la talla de Randolph Caldecott. (1846 – 1886).

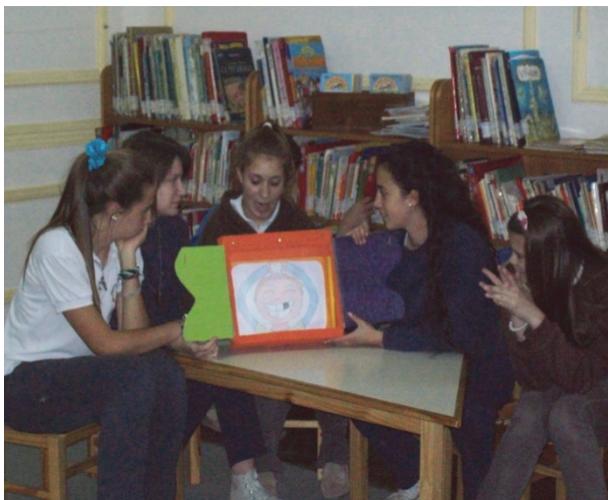


Enciclopedia Práctica Pre-escolar, Buenos Aires, Editorial Latina, 1971.



- 1- Acuarela del ilustrador polaco Janusz Grabianski para el libro "Les oiseaux". Edición Des Deux Coqs d'or. Paris – 1968.
- 2 – Bocetos a pluma de Alois Carigiet, ilustrador suizo, Premio Andersen 1966.
- 3 – Acuarela de la artista alemana Katrin Brandt, para el libro de los hermanos Grimm "Die Wichtel Männer" – Atlantis Verlag – 1968.
- 4 – Ilustración de Jean de Brunhoff, autor francés, para su libro "Babar à Célesteville". Editorial Hachette – 1952.
- 5 – "Pedro y el lobo". Técnica mixta en los dibujos del artista checo Jiri Trnka, Premio Andersen 1968.
- 6 – "El traje del emperador" de H. C. Andersen, ilustrado por Maurice Sendak, dibujante polaco radicado en E.E. U.U. y acreedor al Premio Andersen 1970.
- 7 – Portada de Csecs, artista argentino, para "La gran enciclopedia de los pequeños". Editorial La Encina – 1968.







María de las Nieves **Agesta**

Mirian **Cinquegrani**

Guillermina **Giorgieff**

Juliana **López Pascual**

Nicolás **Quiroga**

Diana **Ribas**

María Alejandra **Saus**

Fabiana **Tolcachier**

(Editores)

Espacio público, sociabilidad cultural y teoría poscolonial

Volumen 8

Índice

Imágenes del encuentro. Sociabilidad y cultura política en la fotografía de prensa (Bahía Blanca, 1900-1946)	475
<i>María de las Nieves Agesta, Mabel Nélide Cernadas</i>	
Redes de sociabilidad en la producción y comercialización de carne en Bahía Blanca: el itinerario de un abastecedor (1918-1953).....	488
<i>Florencia Costantini</i>	
Colonialidad y otredad en la construcción de una “raza argentina”	495
<i>Martín Ezequiel Díaz</i>	
Representaciones de la inmigración chilena en Bahía Blanca. Tensiones, percepciones, experiencias y estrategias en torno a la producción de la ciudadanía simbólica y el reconocimiento (1958-2000)	501
<i>Marcela Diez</i>	
Las olas de las calles: conexiones entre las imágenes de una ciudad y del mar en dos películas filmadas en Bahía Blanca	507
<i>María Victoria Gómez Vila</i>	
La <i>Tercera Fundación</i> de Bahía Blanca: la ciudad bajo las representaciones del desarrollo	512
<i>Emilce Heredia Chaz</i>	
Sociabilidad, prensa y estrategia. Notas sobre la Junta Universitaria de Coordinación Democrática de Bahía Blanca (1946)	523
<i>Juliana López Pascual</i>	
Banquetes y homenajes en <i>Nosotros</i> : experiencias de sociabilidad y conformación de redes intelectuales.....	534
<i>Carolina Elisabet López</i>	
Emergencia de nuevas alteridades: sobre la conformación del Proyecto Otras voces de la guerra de Malvinas. Procesos de construcción identitaria	541
<i>Rocío Parga, Sandra Rosetti</i>	
Entre problemas y experiencias: espacios públicos e instituciones artísticas en Bahía Blanca.....	549
<i>Diana I. Ribas</i>	
Los vaivenes de una terminal. Proyectos y disputas por el emplazamiento urbano de la estación de ómnibus bahiense en tiempos de reestructuración ferroviaria	559
<i>María Alejandra Saus</i>	

El espacio público desde la perspectiva pos-colonial: un estudio caso de “ciudadanía simbólica”	568
<i>Fabiana Tolcachier</i>	

Imágenes del encuentro.

Sociabilidad y cultura política en la fotografía de prensa

(Bahía Blanca, 1900-1946)

María de las Nieves Agesta

Universidad Nacional del Sur - CONICET

nievesagesta@uns.edu.ar

Mabel Nélica Cernadas

Universidad Nacional del Sur - CONICET

cernadas@criba.edu.ar

El presente trabajo aborda las representaciones fotográficas de la sociabilidad política (Guarín-Martínez, 2010: 25-36) aparecidas en la prensa ilustrada de Bahía Blanca durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, con el fin de proponer algunas de las principales líneas teórico-metodológicas que surgen de su análisis y delinear ciertas hipótesis fundadas en el material disponible. Dado que “las prácticas relacionales están en el núcleo de la política como práctica social” (González Bernaldo, 2008: 33) consideramos que examinar las formas de sociabilidad registradas en las fotografías permitirá examinar los rasgos y transformaciones en las formas dominantes de la cultura política bahiense. La imagen, recientemente incorporada a los medios gráficos, contribuiría a evidenciar la diversidad de representaciones sobre las prácticas y los espacios políticos así como sobre los actores habilitados a participar en ellos y sus funciones. De igual modo, propiciaría la comprensión de las dinámicas de interacción grupal y de diálogo entre ellos, los procesos simbólicos de renovación de los vínculos y las identidades políticas, los juegos comunicativos e informativos inherentes a los procesos de construcción de la hegemonía, la estructuración del poder en la vida cotidiana y sus redefiniciones históricas. (López de la Roche, 2000)

Durante las primeras décadas del 1900, la política era un referente habitual para las revistas ilustradas bahienses. A pesar de sus pretensiones de apoliticidad, estas publicaciones daban cuenta regularmente de los comicios así como de los mitines, las reuniones de comité y las manifestaciones organizadas por las diversas agrupaciones partidarias que intervenían en el juego electoral. Asimismo, se plasmaban en las fotografías de prensa otros acontecimientos ligados a la sociabilidad cotidiana que, pese a ser relegados a las secciones sociales, cumplían una función esencial en la construcción y en la consolidación de los lazos y las identidades políticas. En este período que se extiende hasta los inicios de los años treinta, aparecen definidos con claridad dos circuitos relacionales diferenciados pero en interacción permanente: uno exclusivo reservado a la conducción y otro, más amplio, abierto a los simpatizantes y a los correligionarios. Mientras las imágenes del primero apuntaban a reforzar el refinamiento y la civilidad de los grupos dirigentes legitimando así su posición, las del segundo se centraban en la dimensión cuantitativa de los eventos, demostrando mediante la evidencia visual el poder de convocatoria y la fuerza electoral de las organizaciones.

Luego del golpe militar de 1930 y hasta el advenimiento del peronismo, estas representaciones de la vida política se redujeron notablemente en las revistas; en parte debido a la creciente especialización de los medios, en parte debido a las transformaciones producidas a partir de la interrupción del orden democrático y la reformulación del campo político. En efecto, la presencia de los partidos como núcleo central de la escena disminuyó hasta casi desaparecer y ser reemplazada por la de los sectores corporativos u oficiales. En este marco, el registro de los ámbitos de debate y de ejercicio democrático cedió ante la representación de los desfiles, las conmemoraciones patrióticas y las celebraciones honoríficas donde las fuerzas armadas ocupan un papel de cada vez mayor protagonismo.

Fotografía de prensa y sociabilidad

Desde sus orígenes en el siglo XIX, la fotografía constituyó un dispositivo visual privilegiado de construcción de lo real sustentado por la confianza en la objetividad que parecía garantizarle la mediación mecánica de la cámara. Como ha señalado Susan Sontag (1980) entre muchos otros, su aparente transparencia ocultaba, sin embargo, los procedimientos de una lógica constructiva fundada tanto sobre la subjetividad del fotógrafo como sobre las condiciones históricas de su producción, circulación y consumo. Así, la transformación de estas últimas a partir de la inclusión de fotografías en la prensa, significó la articulación de las imágenes con nuevos entornos vinculados al mercado masivo donde su eficacia era puesta al servicio de la información y la seducción. (Agesta, 2015) Las funciones de registro y notificación del acontecimiento, antes reservadas exclusivamente a la palabra, adquirieron en este marco un nuevo protagonismo ligado a la concepción moderna de la imagen como noticia. (Pantoja Cháves, 2007) Así, la elección del material para publicar dependía de una búsqueda tanto argumental como plástica, donde los valores de narratividad, legibilidad y credibilidad resultaban tan determinantes como los factores compositivos y técnicos (Joly, 2009: 164) De acuerdo con ello, el análisis de la fotografía como documento plantea la necesidad de considerarla en su doble condición de objeto material y de imagen susceptible de categorizaciones de contenido, pero también en sus relaciones con un contexto determinado que supone cierta materialidad e historicidad. (Roca *et al.*, 2014: 66)

Los orígenes de la fotografía de prensa se remontan tradicionalmente hasta fines del siglo XIX. Años más tarde su uso comenzó a realizarse de manera regular en los medios de comunicación a medida que los adelantos técnicos facilitaron el trabajo de los “fotógrafos callejeros” y permitieron la multiplicación industrial de las imágenes, a bajo costo y con mayor calidad. En América Latina, la trayectoria del fotoperiodismo se sitúa también en el siglo XIX, pero sería recién con el surgimiento y el auge de las revistas ilustradas que la fotografía ganaría un lugar de privilegio en las páginas de la prensa. A diferencia de otros países como México donde la época de oro de este formato se produjo apenas en los años veinte y treinta (Del Castillo, 2005), en Argentina la aparición temprana de *Caras y Caretas* en 1898 supuso una transición en la producción gráfica nacional que redundó en una proliferación visual sin precedentes. Bahía Blanca, por su parte, no fue ajena a este fenómeno: en las proximidades de 1910, la fundación de la revista *Letras y Figuras* de dirección anónima inauguró la tradición local del *magazine* y, con él, la utilización sistemática y creciente de la fotografía en los órganos periodísticos. (Ribas, 2008) A este proyecto inicial siguieron *Proyecciones* (1909-1910) y *Ecos* (1910-1911) creadas por Fernando García Monteavaro, *Instantáneas* de Ricardo Redondo (1911-1912), *La Semana* de Andrés Moreno Neuroní (1915) y *Arte y Trabajo* dirigida por Miguel Jannelli (1915-1946). (Agesta, 2016)

Aunque declarándose independientes, todas estas publicaciones de la primera mitad del siglo participaron de los acontecimientos políticos de la ciudad y construyeron un discurso propio a partir de la articulación de imágenes y textos. Fotografías y caricaturas cumplieron un rol fundamental como recursos de argumentación y de posicionamiento y como difusoras y constructoras de la cultura política local. En efecto, como afirma Alberto del Castillo (2011: 34), las imágenes no son un simple reflejo de la realidad sino un punto de partida para la recreación de universos simbólicos que otorgan inteligibilidad y sentido al quehacer humano en un determinado momento; de acuerdo con ello, es posible sostener que la selección realizada por las publicaciones operaba como un dispositivo destinado a configurar y reforzar las representaciones de los bahienses en materia. Con un lenguaje que aparecía por aquel entonces como fuertemente convencionalizado, las fotos daban cuenta de las formas y los espacios de interacción, de las distinciones sociales y de las prácticas y de las premias políticas de la época, a la vez que contribuía a consolidarlas o a cuestionarlas.

Sociabilidad de principios del siglo

Entre 1909 y 1930 la vida política tuvo, directa o indirectamente, una presencia importante en los magazines bahienses que recurrieron en numerosas ocasiones a la imagen fotográfica para dar cuenta de prácticas y espacios públicos y privados de intervención política. Concebida como índice de modernidad, la existencia de una ciudadanía activa ocupó su lugar de relevancia entre las “imágenes del progreso” (Agesta, 2016) Las fotografías impresas contradecían de este modo las acusaciones de “ciudad fenicia” que se imputaban a Bahía Blanca y intentaban demostrar que el desarrollo urbanístico y socioeconómico estaba acompañado por una cultura política democrática moderna articulada en torno a los principios de legitimidad, representación y participación. Mientras el partido, conducido por sus líderes, se perfilaba entonces como la unidad mínima de la vida política en torno a la cual se organizaban las demás formas de intercambio, los comicios se revelaban como el acto republicano por excelencia en tanto era el ejercicio del sufragio el que presuponía la condición de ciudadano.

En este sentido, puede explicarse la relativa uniformidad temática y formal que presenta un corpus compuesto por más de un centenar de fotografías que atravesaba las tres primeras décadas del siglo en cinco proyectos editoriales diferentes. En efecto, el repertorio de experiencias registradas se circunscribía a dos circuitos fundamentales, el de la dirigencia y el de las bases, y los puntos de reunión entre ambos. En concordancia con esto, los ámbitos de sociabilidad intra-élite, como los banquetes, aparecían claramente definidos en oposición a aquellos destinados a la actuación conjunta con la masa partidaria, como las asambleas, los mítines y las manifestaciones. Aun allí, la individualización discursiva y visual de los conductores contrastaba con el anonimato de las bases, valoradas fundamentalmente en términos cuantitativos. La fuerte convencionalización de las tomas y la repetición constante de puntos de vista, encuadres y composiciones, que respondían a la necesidad de reforzar una tradición en construcción y reafirmar las competencias visuales de un público en formación, (Joly, 2009) contribuían a consolidar esta visión de la política asociada a la calidad de unos y al número de otros.

Analicemos a modo de ejemplo la cobertura gráfica que hizo *Instantáneas*, la revista ilustrada dirigida por Ricardo Redondo y administrada por José Jordá, de los comicios municipales del 26 de noviembre de 1911 en su edición del 2 de diciembre. Un total de dieciséis fotografías —seis de estudio y diez de exteriores— integraron el corpus visual de la nota que el magazine presentó, como era su costumbre, en las hojas satinadas de alto gramaje ubicadas en la parte central de cada número. Ocupando la mitad de la superficie de la página, una fotografía de plano entero del “gaucho” Gregorio Sosa inauguraba la sección dando “la nota electoral pintoresca”. A continuación y luego del registro de

la fiestas escolares y el concurso de belleza infantil, se incluía una página con los retratos de los cinco concejales que habían votado la nulidad de los comicios y del presidente de los mismos, Justo R. Mouzo. Las dos carillas siguientes mostraban, por último, nueve reproducciones dispuestas respectivamente en grupos de seis y tres grabados, con diversas escenas de la jornada. El primer conjunto estaba protagonizado por algunos contingentes de votantes y sus líderes, por las fuerzas policiales y el periodismo y tenía como escenario principal la Plaza Bernardino Rivadavia y sus alrededores. (figura n.º 1) La sociabilidad electoral, al parecer, transcurría en gran medida en las inmediaciones de dicho espacio en torno al cual se concentraban los poderes políticos, económicos, eclesiásticos y civiles. Mediante su publicación grupal, *Instantáneas* se posicionaba visualmente en el debate entre conservadores y cívicos —que, en ese momento, se hallaban gobernando la comuna— asociando el clientelismo y el fraude a los primeros y el apego al derecho a los segundos. A diferencia de la mayoría de las anteriores, la tercera fotografía de la página 483 no correspondía a un contingente partidario sino que incluía a figuras de distintas filiaciones políticas cuyo factor común era la pertenencia social y su participación en la vida pública bahiense. En efecto, presentaba a cinco hombres elegantemente vestidos a los que se identificaba como el juez Julio Juliáñez Islas, los abogados Fermín Faure y Bartolomé Ronco, el médico Leónidas Lucero y el hacendado Ramón Olaciregui en lo que se denominaba un “tenue [sic] electoral”. La representación difería radicalmente de las demás tanto por sus dimensiones como por el tratamiento de los representados. Tal como se deduce de lo observado, el criterio de clase primaba por sobre el partidario al momento de establecer lazos de sociabilidad o, al menos, de registrarlos mediante la cámara. Se construía así una cierta concepción de la política sustentada en la distinción entre una minoría homogénea a la que se atribuía una superioridad simbólica y material y una mayoría a la que se asignaba una función instrumental en la disputa electoral. La dirigencia aparecía, ciertamente, como un grupo cualitativamente diferenciado de la masa electoral, siempre innominada e imposible de identificar; (Roca *et al.*, 2014: 202) mediando entre ellos se vislumbraban otros personajes, los cabecillas encargados de movilizar a los votantes, cuya presencia era destacada desde la vestimenta y la posición.

En el mismo sentido, pueden analizarse las tres fotografías de la página 484 (figura n.º 2): mientras que las escenas comiciales donde se perfilaban los electores optaban por la mirada despersonalizada que ofrecía el encuadre en un plano general en picada, el retrato grupal de los candidatos y “prohombres” de las fuerzas conservadoras permitía fácilmente el reconocimiento de sus rostros a partir de una toma que los mostraba de cuerpo entero y a nivel de la cámara. Más allá de estas distinciones sociopolíticas construidas desde las imágenes fotográficas, las dos imágenes iniciales ofrecen una interesante aproximación a la cotidianeidad de las prácticas y a las formas de relación que se establecían entre la población. Aunque la sociabilidad electoral era esencialmente masculina y adulta las fotografías daban cuenta de que niños y mujeres participaban de la jornada por medio de actividades como la venta de provisiones, entrando, de esta manera, en contacto con el acontecer político. Asimismo y a pesar de las diferencias plasmadas en las fotos anteriores, resulta evidente que el acto electoral suponía el contacto entre miembros de distintos grupos sociales como lo atestiguan las diferencias de vestimenta. Lejos de la docilidad y la pasividad que se les atribuía en alguna de las imágenes anteriores, los votantes se manifestaban aquí como sujetos activos para quienes la política constituía un punto de encuentro, atravesado por la violencia, sin dudas, pero también por el debate y el disfrute.

Sociabilidad en tiempos de incertidumbre política y cambios económicos

Durante el proceso de crisis económica general vinculado al golpe militar de 1930 que derrocó a Hipólito Yrigoyen hasta las elecciones de febrero de 1946 que dieron el triunfo a Juan Domingo Perón, se produjo la reformulación del Estado y el sistema político a partir de los comportamientos asumidos por las fuerzas armadas y la Iglesia Católica. A pesar de las elecciones del año siguiente y el consecuente restablecimiento de la institucionalidad, el enrarecimiento de la vida política ante la creciente polarización ideológica del mundo expresaba cada vez más unas prácticas y una cultura política con un marcado sesgo hacia el autoritarismo. La intensa politización, que abarcaba a la mayoría de las instituciones excediendo a los desprestigiados partidos se exteriorizó en los espacios y en los debates públicos. El proceso, en el que no faltó el control social a través del estado de sitio, la Ley Marcial, la persecución de los dirigentes opositores, la censura periodística y el cercenamiento de las libertades públicas, acompañó los cambios y transformaciones del tejido societal.

La existencia de sectores corporativos cada vez más consolidados no impidió la participación de una sociedad civil más heterogénea y movilizada que se expresaba en el espacio público a través de diferentes ámbitos de sociabilidad. En un contexto de restricciones de la competencia política, las conmemoraciones patrióticas, las celebraciones honoríficas y los desfiles adquirieron una representación significativa como estrategia de interacción social pero también como homogeneización de la identidad nacional. (Bisso, 2009) Al mismo tiempo, las clases populares mantuvieron los lazos de sociabilidad de antigua data como las sociedades de ayuda mutua y las asociaciones gremiales a la vez que generaban –o revitalizaban– otros como agrupaciones vecinales, clubes deportivos o sociales, periódicos barriales y bibliotecas. (Gutiérrez y Romero, 2007; Di Stefano, Sábato, Romero, Moreno, 2002)

Desde fines de los años veinte, estas transformaciones en las sensibilidades y en los comportamientos políticos adquirieron visibilidad en las fotografías publicadas por las revistas ilustradas bahienses. En verdad, solo una de ellas, *Arte y Trabajo*, había logrado sobrevivir las dificultades financieras que solían enfrentar este tipo de publicaciones, manteniéndose activa hasta 1946. El formato tradicional caracterizado por una fuerte apuesta visual fue acompañado de un sesgo ideológico cada vez más marcado que asociaba a la dirección de la revista con los sectores católicos (Bracamonte, 2006) y, agregamos nosotras, filofascistas. De este modo, es necesario considerar que la selección de imágenes efectivamente impresas se debió tanto a mutaciones de la línea editorial como a las de la cultura política de la época. En este contexto, las fotografías de comicios, mitines, reuniones de comité o demostraciones organizadas por las agrupaciones partidarias que intervenían en el juego electoral fueron cediendo espacio antes las de celebraciones religiosas y patrias construidas sobre convenciones formales similares.

Ciertamente, las imágenes de fiestas confesionales y cívicas no eran nuevas: las procesiones de Corpus Christi y las conmemoraciones de la Virgen y de los santos patronos, por un lado, y los festejos del 25 de mayo, del 9 de julio y del 11 de abril, fecha de fundación de la ciudad, por el otro, habían concitado la atención de los fotoreporteros. Sin embargo, en vísperas de la década del treinta, estos eventos hegemonizaron las manifestaciones gráficas de la vida política e instauraron una nueva retórica visual centrada en la presencia masiva de la ciudadanía, el liderazgo carismático y la representación corporativa.

La cobertura fotográfica de la recepción del primer obispo de Bahía Blanca en 1935 constituye un claro ejemplo en este sentido. (figura n.º 3) La venida de monseñor Astelarra ocupó una página completa de la edición de abril de *Arte y Trabajo* donde se asignó a la imagen un rol protagónico frente a los textos. Más allá de las particularidades que, por razones de espacio, no podremos abordar aquí, es

interesante observar las similitudes entre los retratos de José Pérez Bustos, del presbítero Donato Pacella y del reverendo P. Ojeda con los de los líderes de los totalitarismos europeos. La extrema personalización de los dirigentes contrastaba con el anonimato de los fieles que, en una imagen posterior, manifestaban su apoyo al obispo. El número, destacado por el ángulo en picada y por un plano general, prevalecía allí también por sobre el individuo y requería del control de las fuerzas policiales que aparecían en el margen inferior derecho como garantía de “orden”.

Análogas en cuanto a su encuadre y composición resultan las imágenes de los festejos patrios durante esos mismos años (figura n.º 4). Las fiestas mayas de 1936, por ejemplo, ocuparon cuatro páginas de la edición de mayo-junio de *Arte y Trabajo* con una cobertura exclusivamente fotográfica que incluía dieciséis tomas de distintos momentos del acontecimiento. Los programas de actividades que aparecían representados incluían la entonación del himno nacional, los discursos de diferentes autoridades, el desfile cívico-militar y la misa de Tedeum a la que asistían todas las personalidades destacadas del lugar. La conmemoración se cerraba con un banquete o velada danzante en el Club Argentino que reunía a los integrantes más destacados de las élites en tanto que los sectores populares compartían un asado criollo en el que eran frecuentes las carreras de caballos, las competencias de sortijas y los concursos atléticos. Así las autoridades municipales y los funcionarios, las fuerzas castrenses, los miembros de las corporaciones económicas, los docentes y alumnos de las escuelas, el público en general y la figura eclesiástica que bendecía el acto, eran los actores que continuaban siendo retratados en los festejos. Sin embargo, el peso específico dedicado a cada uno de ellos en el conjunto había variado de manera considerable respecto de los años anteriores. Las columnas, antes cívicas, eran ahora exclusivamente militares; lugares como Puerto Belgrano se habían sumado a la Municipalidad y la Plaza Rivadavia como escenarios privilegiados del despliegue patriótico; las representaciones escolares se limitaban a unas pocas y sectores de la sociedad civil como los masones y las colectividades extranjeras que habían tenido una participación activa en las décadas anteriores desaparecían completamente. Los ciudadanos, hombres y mujeres, quedaban reducidos entonces a meros espectadores cuya irrupción en el espacio público aparecía circunscrita a las coyunturas conmemorativas que reforzaban los vínculos de identificación social.

Como puede observarse en la figura n.º 4, personas de distintas edades, sexos y pertenencias sociales compartían un mismo lugar, homogéneo e indiferenciado, en el que únicamente se distinguían los personajes representativos de los distintos grupos de poder: el intendente conservador Martín Dithurbide, el obispo y el capitán de fragata Alfredo Fernández (figura n.º 5). Las diferencias entre los concurrentes y las autoridades resultaban acentuadas gracias a la composición que, a partir de las miradas del público, se organizaba en torno a los representantes de los poderes civiles, eclesiásticos y castrenses. Ahora bien, mientras que en esta imagen dichos actores sociales aparecían como objeto de contemplación del resto, ya que a pesar de compartir el territorio de la plaza no establecían con ellos ningún vínculo visible, en las páginas previas las fotografías daban cuenta de la existencia de otros espacios jerarquizados como la Municipalidad o la Catedral donde se instituían los nexos de una sociabilidad entre iguales que desconocía las distancias partidarias. Resulta evidente en las fotografías la importancia creciente de la Iglesia y, sobre todo, de las fuerzas armadas que desplazaban a las autoridades civiles del eje visual. Este corrimiento se volvía también patente en la selección del material iconográfico dado que la mitad de las imágenes publicadas habían sido realizadas en Puerto Belgrano y tenían como objeto principal los desfiles militares, los hangares, las armas y los símbolos patrios. La primacía del movimiento registrado a partir de planos enteros y medios y de los ángulos normales favorecía la sensación de dinamismo del sector frente a una ciudadanía que permanecía pasiva y expectante.

A manera de cierre

A partir de los ejemplos examinados hasta ahora, puede sostenerse que la fotografía permite, por un lado, vislumbrar una dimensión afectiva de la política que coloca en primer plano la cotidianidad de los vínculos interpersonales y, por el otro, percibir el proceso de transformación de las culturas políticas a través de los años. Más allá de las consabidas prácticas fraudulentas que caracterizaron a la democracia restringida del régimen oligárquico, lo cierto es que, en vísperas de la sanción de la Ley Sáenz Peña en una ciudad de escala intermedia como Bahía Blanca, la política articulada en torno al partido se presentaba como un agente generador de solidaridades y de rivalidades que contaba con ámbitos y mecanismos propios y del que participaban inclusive aquellos que no contaban con derechos de ciudadanía. Por el contrario, desde fines de la década de 1920 mientras esta misma ciudadanía era visualmente reducida al rol de mera espectadora, los partidos se desvanecían de las representaciones políticas desplazados por el creciente protagonismo de las corporaciones y el culto de las individualidades.

En este sentido, el estudio de la fotografía de prensa del período hace posible desentrañar los sistemas estandarizados y ya altamente codificados de construcción de las imágenes que, aún de manera no intencional, contribuían a reforzar determinados comportamientos y representaciones entre los lectores. La naturalización de ciertos géneros, encuadres y ángulos de toma, por una parte, acentuaba, la jerarquía entre dirigentes y ciudadanía y su valor diferencial asociado respectivamente a la calidad o a la cantidad; por otra, consolidaba una cierta concepción de la política ligada, en el primer período, a la existencia partidaria y a la participación electoral y, en el segundo, a la conducción carismática y corporativa.

Bibliografía

- Agesta, M. N. (2007). “Entre lo efímero y lo perdurable. Los festejos bahienses de Centenario”, *Proyecciones. Avances, Revista del Área Artes*, n.º 10, 2006-2007, pp. 9-28.
- Agesta, M. N. (2015). “Fotografía de prensa y proyecto regional. La fotografía en la construcción de una identidad regional en el interior argentino (Bahía Blanca, 1900-1930)”, *A Contracorriente. A Journal on Social History and Literature in Latin America*, vol. 12, n.º 3, mayo, pp. 296-345.
- Agesta, M. N. (2016). *Páginas modernas. Revistas culturales, transformación social y cultura visual en Bahía Blanca entre 1902 y 1927*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bisso, A. (2009). *Sociabilidad, política y movilización. Cuatro recorridos bonaerenses (1932-1943)*, Buenos Aires, CeDInCI Editores, Buenos Libros.
- Bracamonte, L. (2006). *Mujeres y trabajo. Voces y representaciones en la prensa de Bahía Blanca, 1880-1934*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur. [tesis doctoral inédita].
- Cernadas, M. N. (2004). “Cultura política: una herramienta compleja y sugerente de análisis de la realidad”, en: Cernadas, M. N. y Bustos Cara, R. *La cultura en cuestión. Estudios interdisciplinarios del Sudoeste Bonaerense*, Bahía Blanca, Ediuns, pp. 13-21.
- Cernadas, M. N. (2014). “L’histoire politique argentine des dernières décennies: un regard dès la culture politique”, en: Cernadas, M. N. y Vayssière, B. (Coords.) *Cahier d’Histoire immédiate*, n.º 46, pp. 15-34.

- Del Castillo Troncoso, A. (2005). “La historia (en construcción) del fotoperiodismo en México. Los casos de John Mraz (Nacho López) y Rebeca Monroy (Enrique Díaz)”, en: Vera Hernández, G. *et al.* (Eds.) *Memorias del simposio Diálogos entre la Historia Social y la Historia Cultural*, México, ENAH, pp. 219-235.
- Del Castillo, A. (2011). “Los usos de la imagen”, en: Baños Poo, S.; García Catarino, L. y Molina Espinosa, R. (Eds.). *Construyendo historias con imágenes*, México, Universidad Autónoma de México, pp. 33-46.
- 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 la Argentina, 1776-1990*, Buenos Aires, Gadis.
- González Bernaldo, P. (2008). *Civilidad y política en los orígenes de la nación argentina. Las sociabilidades en Buenos Aires, 1829-1862*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Guarín-Martínez, O. (2010). “La sociabilidad política: un juego de luces y sombras”, *Memoria y sociedad*, vol. 14, n.º 29, pp. 25-36.
- Gutiérrez, L. y Romero L. A. (2007). *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Joly, M. (2009). *La imagen fija*, Buenos Aires, La Marca editora.
- López de la Roche, F. (2000). “Aproximaciones al concepto de cultura política”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, n.º 22, pp. 93-123.
- Pantoja Cháves, A. (2007). “Prensa y Fotografía. Historia del fotoperiodismo en España”. *El Argonauta español*. Aix-en-Provence, n.º 4. Disponible en: <http://argonauta.revues.org/1346>.
- Roca, L. *et al.* (2014). *Tejedores de imágenes. Propuestas metodológicas de investigación y gestión del patrimonio fotográfico y audiovisual*, México, Instituto Mora-Laboratorio Audiovisual de Investigación Social.

Figura n.º 1. Notas electorales



1. Los Populares presenciando la elección frente á “La Nueva Provincia”. 2. El “Gordo” Herrera, capitaneando un contingente conservador. 3. Los doctores Lucero, Juliáñez Islas, Faure y Ronco escuchando al señor Olaciregui, en tenue electoral. 4. No se debe votar más de una vez. Este ciudadano se convenció de ello en la comisaría. 5. En fila india, formación impuesta para votar. Contingente popular. 6. Franzetti, Ganuza, Amorin, Percito, Riaño, Lattanzio and Company balconeando la lucha.” *Instantáneas*, Bahía Blanca, año 1, n.º 26, 2 de diciembre de 1911, p. 21.

Sontag, S. (1980). *Sobre la fotografía*, Buenos Aires, Sudamericana.

Figura n.º 2. *Instantáneas*, Bahía Blanca, año 1, n.º 26, 2 de diciembre de 1911, p. 22.



En el Comité Popular de la calle Estomba, esperando agradablemente el momento de la votación



Una cocina electoral en funciones



Candidatos y prohombres del Partido Conservador á la puerta del comité central

Figura n.º 3. “Recepción al Primer Obispo de Bahía Blanca”, *Arte y Trabajo*, Bahía Blanca, año 20, abril de 1935, p. 22.



Figura n.º 4. “Ecos de las fiestas patrias”, *Arte y Trabajo*, Bahía Blanca, año 21, n.º 216, mayo-junio de 1936, p. 9.



Figura n.º 5. “Ecos de las fiestas patrias”, *Arte y Trabajo*, Bahía Blanca, año 21, n.º 216, mayo-junio de 1936, pp. 6 y 8.



Redes de sociabilidad en la producción y comercialización de carne en Bahía Blanca: el itinerario de un abastecedor (1918-1953)

Florencia Costantini

Universidad Nacional del Sur

flor.costantini@hotmail.com.ar

El objetivo del presente trabajo es problematizar la dimensión relacional establecida por un mediador de la producción y el comercio local, Hilario Viñuela, un inmigrante que luego de arribar a la ciudad de Bahía Blanca logró constituirse como matarife, distribuidor y comerciante minorista, para más adelante transformarse en dueño de su propio frigorífico. Para esto recorreremos su trayectoria personal desde su ingreso al trabajo de matarife y vendedor cuentapropista desde el año 1918 hasta 1953, momento en el cual el ámbito donde Viñuela realizaba sus faenas, el Matadero Municipal, fue cerrado por la comuna que decidió llevar esta actividad a la vecina localidad de Daniel Cerri al Frigorífico CAP-Cuaterros. Fue entonces, cuando el productor comenzó a avanzar en la idea, hasta finalmente realizarla, de poner en funcionamiento un nuevo frigorífico.

En este análisis de la esfera vincular, partimos de interrogarnos si categorías analíticas como *sociabilidad* (González Bernaldo de Quirós, 2008) y/o *redes de sociabilidad* (Bertrand, 2012) pueden transponerse de los estudios políticos y culturales hacia otros espacios disciplinares como la historia social urbana o la historia económica de empresas y comerciantes. Es, justamente, el seguimiento de un actor lo que nos permitirá acercarnos a los diferentes espacios transitados y las relaciones allí en juego, observando su carácter, su transformación y permanencia en constante ligazón con el contexto en el cual se insertaron y dialogaron. En este sentido, territorializar la historia, rescatando su dinámica, puede aportarnos riqueza ya que “es imposible separar en el pasado la esfera económica de las relaciones sociales de las que depende” (Serna y Pons, 2001: 38). Incluso, un estudio sobre el itinerario de este agente, que transitó desde los remates-ferias, pasando por el Matadero controlado y regulado por el municipio local, hasta sus comercios minoristas, permite hacer foco en la conformación de grupos sociales poco explorados, como los comerciantes minoristas y matarifes y, asimismo, sobre ciertos tópicos relacionados con el desarrollo local como la creación de un mercado interno y el papel de la regulación estatal en la producción y los canales/ sistemas de distribución de la carne. Si bien comprendemos que un análisis acabado de dichos tópicos requiere observaciones más sistemáticas y generalizadoras, este examen constituye una aproximación a los mismos que posibilita comprender cómo fueron entrelazados por nuestro intermediario.

Sociabilidad y redes de sociabilidad en contextos productivos y comerciales

Con respecto a la noción de sociabilidad, (Caldo y Fernández, 2009) se distinguen dos acepciones: por un lado, el uso histórico que realizaron los protagonistas de diferentes épocas que adquiere una serie de variantes en función de su contexto; por el otro, la utilización de tipo analítico definida por González Bernaldo de Quirós como una herramienta que “remite a prácticas sociales que ponen en relación un grupo de individuos que efectivamente participan de ellas y apunta a analizar el papel que pueden jugar esos vínculos” (González Bernaldo de Quirós, 2008). Este último sentido, supone incorporar las variables afectivas como factores de análisis y examinar la incidencia que los lazos generados pueden tener en la toma de decisiones de los involucrados. En cuanto a nuestro agente, observamos que transitó diversos espacios de sociabilidad relacionados a su actividad laboral, en donde, a partir de la interacción con otros estableció nexos que definieron sus estrategias futuras, debido a que le brindaron recursos y herramientas económicas, sociales e informativas. En este marco, podemos pensar que los ámbitos en los que circuló Viñuela no fueron de tipo asociativo y no delimitaron, por lo tanto, territorios de sociabilidad formal a los cuales se ha abocado la mayor parte de los estudios sobre la materia¹, sino que constituyeron, más bien, contextos de producción o comercialización cuya incorporación no tenía que ver en general con lo estrictamente relacional o cultural. Dichos espacios estaban destinados, por el contrario, a generar mercancías y distribuirlas pero comportaban a su vez formas específicas de ligar personas entre sí y a estas con los bienes.

En concordancia con esta perspectiva, se han desarrollado investigaciones desde el ámbito de la historia de las empresas, y sobre todo de los empresarios, que contemplan a los sujetos, las trayectorias familiares y sus estrategias a través del análisis de sus vinculaciones con diferentes agrupaciones sectoriales y con los poderes estatales (Barbero y Jacob, 2008). Sin embargo, la mayoría de estos estudios continúan privilegiando la lógica económica, propia del *homo economicus* para explicar la acción de los individuos. Por el contrario, creemos que en nuestro caso el concepto de sociabilidad puede incorporar otras lógicas que influyen en las decisiones efectuadas por el agente, otro tipo de racionalidades y dinámicas desde lo relacional, afectivo y, sobre todo, lo contradictorio del actuar. Muchas veces no son sólo los criterios económicos, tales como la eficiencia o la búsqueda de lucro, los únicos condicionantes sino también las normas sociales propias del contexto donde se insertan. En complementación con esta explicación, Michel Bertrand (2012) acuña el término *redes de sociabilidad* como herramienta teórico-metodológica para examinar las relaciones que exceden los círculos de sociabilidad o las relaciones de linajes y familiares que, según el autor, son lugares de intensa socialización. Así, el análisis de este tipo de redes pretende reconstruir, de forma microhistórica, la tensión entre estructura, comprendida como estos lugares de fuerte determinación y condicionamiento en los individuos, y las herramientas de agencia con las que estos cuentan contemplando el uso que hacen de ellas para desenvolverse en las diferentes situaciones.

Los primeros pasos en la actividad

Hilario Viñuela llegó a la ciudad en el año 1914 procedente de León, España, en busca de nuevas oportunidades por la crisis que se vivía en su país natal. Tenía 16 años de edad y había viajado solo. La elección de su destino estuvo marcada por la presencia de un primo, Sereno Viñuela, que contaba con

¹ Para más información al respecto puede consultarse, entre otros, los trabajos de Bertrand (2009, 2012), Guerra (1992), González Bernaldo de Quirós (2008), Bisso (2009).

un puesto en el Mercado de Abasto donde Hilario se incorporó como peón (*Guía Auber*, 1917). Este espacio, fundado en el año 1892, se encontraba en calle O'Higgins 152 y tenía numerosos puestos destinados a proveer a la población local de alimentos como carnes, verduras, frutas, productos lácteos, entre otros (*Guía Auber*, 1917). En este lugar Viñuela realizó sus primeros contactos con el rubro de la alimentación, ya que desempeñó actividades en una carnicería, se introdujo en el proceso de elaboración de chacinados y aprendió las técnicas de manipulación de alimentos y productos locales. Vale destacar que Bahía Blanca por aquellos años estaba experimentando un fuerte crecimiento que la consolidó, a partir de la llegada del ferrocarril y la fundación del puerto, como un núcleo urbano y productivo. A causa de ello, la ciudad percibió un rotundo cambio en materia social (Weinberg, 1988) debido a la gran afluencia de inmigrantes que engrosaron las filas de trabajadores de las diferentes ramas requeridas para las más o menos novedosas tareas que le concernían a una localidad en expansión. Esto conllevó, a su vez, un aumento exponencial de la población y la consecuente aparición de nuevas y mayores demandas por parte de los habitantes que allí se asentaron (Rocchi, 2000). En un país que entre 1914 y 1919 registró un consumo solo de carne vacuna per cápita de 56,10 kg que no dejaría de ascender durante los años siguientes,² dichas transformaciones no podrían sino repercutir sobre el sector que nos ocupa.

Creemos que la experiencia en el mercado de abasto, fue fundamental para Viñuela en dos sentidos: desde el punto de vista personal fue determinante, dado que en ese lugar conoció a quien sería su futura esposa, Atilana Ciriaca Manríquez Sobrino Aranda, de su misma edad, también española pero de Zamora desde donde había emigrado poco antes con su familia. Ella no trabajaba allí sino que desempeñaba tareas de servicio doméstico, pero frecuentaba el lugar para comprar al por menor ciertos productos. Desde lo laboral, resultó fundamental porque fue en esta dependencia comunal donde se informó sobre la existencia del recientemente inaugurado Matadero Municipal (1918) y la posibilidad de utilizar sus instalaciones para realizar faenas de animales. Para esto, era necesario obtener una matrícula de matarife o abastecedor que requería de un pago anual de 50 pesos y pagar 15 pesos por mes por el alquiler de corrales y puestos (*Boletín Municipal*, 1922). También se cobraba un impuesto por “derecho de Abasto, matanza e inspección veterinaria, para los productos a consumirse dentro de la comuna” (*Boletín Municipal*, 1922: 11) que se aplicaba por cada animal faeneado y cuyo precio variaba en función de la especie (vacuno, ternero/a, yeguarizo, porcino, lechón o lanar y cabrío).

De esta manera, Viñuela contrajo matrimonio, abandonó su trabajo como peón en el Mercado de abasto y comenzó su “aventura” como matarife en el Matadero Municipal. No sabemos con certeza si este cambio pudo realizarlo con ayuda económica o con capital propio, pero sí que su faena inicial no era importante, ya que según el primer registro con que contamos, en febrero de 1922 no realizó matanza y en marzo del mismo año fueron solo 20 los porcinos procesados, cifra que se mantuvo de allí en adelante. Más allá de las implicancias económicas, estos datos dan cuenta del saber que había adquirido en su anterior trabajo con respecto a la labor de chanchería y chacinados y que redundó en la apertura de una chanchería propia en el Mercado de Abasto (*Guía Auber*, 1920) y otra, más adelante, en su residencia de la calle Patricios 242 (*Guía Güemes*, 1930) en la cual trabajaría en conjunto con su esposa.

El rol de las mujeres en estos emprendimientos comerciales ya es destacado por el estudio de Hilda Sabato y Luis Alberto Romero (1992) quienes sostienen que existe una “subestimación del papel femenino en la actividad” (1992:58) que suele considerarse fundamentalmente masculina. Estos mismos autores en su análisis del mercado de trabajo en Buenos Aires señalan que la familia muchas veces funcionó como un nodo donde se interrelacionan la sociedad mercantil y la conyugal, sobre todo para aquellos cuentapropistas que no contaban con el capital necesario para disponer de fuerza de trabajo

² En el periodo 1920-1929 este número crecería hasta 79,40. (Guadagni, 1964).

asalariada pero sí con un capital para reinvertir y con una propiedad. En este sentido, lo que guiaba a estas familias era en palabras de los historiadores la confianza en que “la disciplina y la autoexplotación —si el cuerpo así lo aguantaba— podían culminar con el ahorro mínimo requerido” (Sabato y Romero, 1992: 263). Esto aparece confirmado en el caso de los Viñuela dado que, según relata su nieto Daniel, Hilario siempre fue un hombre dedicado al trabajo y a su familia, instancias de difícil delimitación si consideramos que rápidamente esta última se involucró en el negocio. Junto con Atilana tuvieron cuatro hijos,³ dos de ellos fallecieron antes de nacer debido a que, según recuerdan las memorias familiares, la mujer nunca hizo reposo, ni dejó de trabajar con la carne cuando así se lo recomendaban. Sus otros dos hijos, a temprana edad, se incorporaron también en la actividad, adquiriendo de sus padres los conocimientos sobre las labores y abandonando sus estudios escolares luego de finalizar el nivel primario para dedicarse de lleno al negocio que se tornaba progresivamente familiar.

Sociabilidad *dirigida* y redes desplegadas

Otro de los espacios transitados por Viñuela en donde observamos un tipo diferente de relaciones al construido en su propio comercio, es el Matadero Municipal. Como dijimos anteriormente, Hilario comenzó su actividad como matarife en 1918. Si bien los registros con que contamos arrojan datos parcializados, sabemos que se encontró faenando en el lugar hasta el año 1953, momento en el cual el establecimiento cerró sus puertas. En el transcurso de este tiempo, Viñuela fue ampliando la dimensión de la producción, de acuerdo con una ciudad que también se iba expandiendo desde el punto de vista demográfico y comercial. En efecto, el número de sus propios comercios se incrementó considerablemente hasta constituir una cadena de alcance local de carnicerías con su nombre⁴.

La compra de la hacienda la realizaba en el remate-feria a cargo de la firma González Martínez, ubicado a pocos kilómetros del Matadero, al cual los animales llegaban por arreo (*La Nueva Provincia*, 1926). Dentro del establecimiento, operaban intermitentemente según los años, alrededor de diecisiete matarifes. Cada uno de ellos contaba con un corral propio reservado para sus animales (*Boletines municipales*, 1926) y con peones a su cargo que se dedicaban a despostar el ganado. La relación de dependencia de estos trabajadores no está del todo clara, ya que, si bien sabemos que eran controlados por los matarifes, su seguimiento laboral se hacía desde el municipio. Los Boletines Municipales consultados registraban, de hecho, su retiro o incorporación así como el monto de sus haberes que era descontado de la caja comunal. La cantidad de productores y las tareas señaladas nos revelan, sin embargo, mayor cantidad de empleados que los apuntados en los documentos —de cinco a diez en función de los años—. Esto indica probablemente que algunos de ellos eran contratados por el municipio pero que otros eran empleados por cada matarife y conducidos por ellos al lugar de trabajo.

El Matadero contaba también con un administrador nombrado por la comuna y un veterinario que desempeñaban allí sus tareas. La presencia de este último, en particular, pone en evidencia que la labor mataderil estaba atravesada por los presupuestos higienistas propios de los proyectos de las élites progresistas de la época (Lobato, 1996; Armus, 2000). Esto lo notamos también en las características arquitectónicas del edificio que, desde una concepción del espacio utilitarista y funcionalista, pretendían erradicar o, al menos, controlar la propagación de enfermedades mediante la asignación de pabellones diferenciados para cada animal (Prieto, 1996). El concepto de “sociabilidad dirigida” propuesto por Andrés Bisso (2009: 14), resulta de suma utilidad entonces para dar cuenta de la

³ Dato suministrado por Daniel Viñuela, nieto de Hilario Viñuela.

⁴ Algunas de ellas estaban ubicadas en Washington y Maipú (Villa Mitre), Sixto Laspiur y Juan Molina, Belgrano 42, Brandsen y San Lorenzo, Lamadrid 62 (*Guía Güemes*; 1929, 1930, 1933, *Guía Comercial*; 1933).

necesidad de los grupos gobernantes de orientar la dimensión relacional en un *sentido civilizatorio*. De esta manera, la construcción del espacio del Matadero tuvo como objetivos centralizar, dirigir y reglar la producción de alimentos, e intentó asegurar que efectivamente se relacionasen matarifes con profesionales sanitarios a fin de asegurar la transmisión de los saberes atinentes a las enfermedades, los cuidados y las formas adecuadas de despostar los ganados en sintonía con estos preceptos económicos e higiénicos (*La Nueva Provincia*, 1926).

Dentro del lugar, Viñuela no generó relaciones de mayor afinidad con los restantes matarifes; muestra de ello es su nula participación en las asociaciones que involucraron a la mayoría de los mismos como el *Centro de abastecedores de carne y anexos*, el cual funcionó en calle O'Higgins 42 a partir de 1928 (*Guía Güemes*, 1928)⁵. Los relatos familiares recuerdan relaciones de competencia dentro del establecimiento sobre todo por la compra de hacienda y la necesidad de obtener animales de mejor calidad y menores costos, ya que esta cuestión incidía fuertemente en los posteriores precios de la venta al menudeo. La asociación entre pares para el acuerdo de precios no fue una salida para Viñuela sino que él optó por estrechar vínculos con los peones que tenía a su cargo. A varios de ellos les ofreció un empleo relacionado con los productos con los cuales trabajaban fuera del Matadero y los convirtió en encargados de las sucesivas carnicerías que fue abriendo en la ciudad. La modalidad de asociación laboral entre las dos partes puede equipararse a la figura del *habilitado* tal como la formulan Hilda Sabato y Luis Alberto Romero⁶, dado que el mecanismo implementado por Hilario consistía en alquilar un local en donde abría una carnicería que dejaba en manos de estas personas con quienes anteriormente en el Matadero había tejido vínculos personales de confianza. Uno de ellos fue Neredo Enrique quien, según los registros municipales, había ingresado como empleado del establecimiento en 1923 (*Boletín Municipal*, 1923). Con él, Hilario entabló una profunda relación lo que generó que las sucesivas generaciones la familia, los hijos y nietos de Neredo trabajaran con los Viñuela prácticamente hasta la actualidad. Si bien el caso sobresale por la imbricación entre ambos, esta práctica fue frecuente por parte del matarife quien obró de forma similar con otros hombres, como Blanco en 1930 (*Boletín Municipal*, 1930) y Graziano en 1936 (*Boletín Municipal*, 1936).

Breves reflexiones finales

En nuestro recorrido por la trayectoria de Hilario Viñuela, hemos procurado pensar desde una óptica relacional su transformación de un joven inmigrante, solo en una nueva ciudad en crecimiento, a un próspero comerciante y matarife, prestando especial atención a la influencia que tuvieron los modos de vincularse y las formas de hacerlo aprendidos durante su paso por los espacios municipales del Mercado de Abasto y el Matadero Municipal sobre sus decisiones y sus acciones en el ámbito privado. En este sentido, resultaron operativas las herramientas conceptuales de sociabilidad y redes de sociabilidad, ya que nos permitieron involucrar en el estudio de un recorrido económico cuestiones que atañen a otro tipo de racionalidades y modos de interpretar el mundo, pensarse y concebir a los otros.

En el caso analizado, el ámbito privilegiado de sociabilidad en que se desarrolló Viñuela fue la empresa de tipo familiar que involucró activamente a todos sus miembros y a partir de la cual pro-

⁵ El Centro contaba con la participación de Enrique Sagni, Catalino Gancio, Pedro Bolatti, Genaro Martino, José R. Palma, Manuel Dubinsky, Ramón Fernández, Max Brodsky, Alejo Bonzini, Felipe Pescader, entre otros (*Guía Güemes*, 1928, 1930, 1933)

⁶ “El dueño de un comercio las más de las veces, asociaba a un empleado que aportaba su trabajo para hacer marchar la empresa. Anualmente se repartían las utilidades del negocio conjunto (...) dentro de esta categoría, los matices eran muy significativos y puede encontrarse desde simples empleados, apenas disimulados, hasta verdaderos socios con considerable autonomía” (Sabato y Romero, 1992: 228).

gresivamente se fue expandiendo el emprendimiento. Por otro lado y como vimos, la dedicación y el esfuerzo muchas veces tuvieron consecuencias sobre la salud de sus integrantes. Más allá de esto, los territorios transitados por Hilario le permitieron conocer personas importantes en su vida, como su esposa, y entablar relaciones que le posibilitaron construir aptitudes y saberes referidos a su labor, como los medios necesarios y disponibles para desempeñarla, los procedimientos de manipulación de los alimentos adecuados y los cuidados sanitarios requeridos por las normas higiénicas. El establecimiento de los lazos laborales estuvo, sin embargo, atravesado por lógicas económicas como la de la competencia que condicionó el accionar de Viñuela. En efecto, fue este criterio el que impidió que participara de las asociaciones corporativas del sector, alejándolo de sus pares matarifes y privilegiando, por el contrario, los vínculos con otros agentes del Matadero Municipal como los peones. El grado de confianza logrado con estos últimos a partir del tiempo compartido en los ámbitos municipales fue la causa de su decisión de involucrarlos en las redes que fue tejiendo por fuera de este espacio. Como observamos en el desarrollo del trabajo, actuando como mediador tejió redes asociadas, por lo general, a los canales de distribución de los bienes que producía, pero que también sirvieron para estrechar vínculos entre personas provenientes de distintos ámbitos laborales y sociales.

Fuentes documentales

Boletines Municipales, Bahía Blanca 1921-1930, 1936, 1953.

Guías Auber, Bahía Blanca, Panzini Hnos., 1917-1918, 1920-1921.

Guías Güemes, Bahía Blanca, Emilio Güemes, 1928, 1930, 1933.

“El Matadero Municipal”, *La Nueva Provincia*. Bahía Blanca, Año XIX, 28 de enero de 1926, pp. 7-9.

Bibliografía

Armus, D. (2000). “El descubrimiento de la enfermedad como problema social”, en: Lobato, M. Z. (Dir.) *Nueva Historia Argentina; el progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Buenos Aires, Sudamericana, capítulo XII, tomo V, pp. 507-553.

Barbero, I. y Jacob, R. (Eds.) (2008). *La Nueva Historia de empresas en América Latina y España*, Buenos Aires, Temas.

Bertrand, M. (2012). “De la familia a la red de sociabilidad”, *Revista digital de la escuela de historia*, año 4, n.º 6, pp. 47-80.

Bertrand, M. (2009). “Del actor a la red: análisis de redes e interdisciplinariedad”, en: *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], Disponible en: <https://nuevomundo.revues.org/57505> desde el 12 de noviembre 2009. Consultado el 11 de noviembre 2015.

Bisso, A. (2009). *Sociabilidad, política y movilización. Cuatro recorridos bonaerenses (1932-1943)*, Buenos Aires, CEDINCI-Editorial Buenos Libros.

Caldo, P. y Fernández, S. (2009). “Por los senderos del epistolario: las huellas de la sociabilidad”, *Antíteses*, vol. 2, n.º 4, pp. 1011-1032.

González Bernaldo de Quirós, P. (2008). “La « sociabilidad » y la historia política”, en: *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], Disponible en <http://nuevomundo.revues.org/24082> desde el 17 febrero 2008. Consultado el 21 julio 2015. DOI : 10.4000/nuevomundo.24082

- Guadagni, A. (1964). “Estudio econométrico del consumo de carne vacuna en Argentina en el período 1914-1959”, *Desarrollo económico*, vol. 3, n.º 4, pp. 517-533. Disponible en: http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=d1f658d5-7a07-11e1-81fe-ed15e3c494af
- Guerra, F. (1992). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, Madrid, Mapfre.
- Lobato, M. Z. (Ed.) (1996). *Política, médicos y enfermedades*, Buenos Aires, Biblos.
- Prieto, A. (1996). “Epidemias, higiene e higienistas en la segunda mitad siglo XIX”, en: Lobato, M. Z. (Ed.) *Política, médicos y enfermedades*, Buenos Aires, Biblos, pp 100-145.
- Rocchi, F. (2000). “El péndulo de la riqueza: la economía argentina en el periodo 1880-1916”, en: Lobato, M. Z. (Dir.) *Nueva Historia Argentina; el progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Buenos Aires, Sudamericana, tomo V, pp. 15-71.
- Sabato, H. y Romero, L. A. (1992). *Los trabajadores en Buenos Aires. La experiencia del mercado 1850-1880*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Serna, J. y Pons, A. (2003). “En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis”, *Coatepec*, vol 2, n.º 4, pp. 35-56.
- Weinberg, F. (Dir.) (1988). *Historia del Sudoeste Bonaerense*, Buenos Aires, Plus Ultra.

Colonialidad y otredad en la construcción de una “raza argentina”

Martín E. Díaz

Universidad Nacional del Comahue - CEAPEDI

mdiazfilo@hotmail.com

1. Civilizar y sanear el cuerpo-nación¹

La construcción hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX del imaginario de Nuestra América como un “continente enfermo” (Biagini, 2007) —según la sentencia efectuada por el pensador boliviano Alcides Arguedas— que debía ser saneado de los obstáculos biológicos y morales que impiden su progreso, aparecerá asociada a la labor tutelar que se auto-adjudicará una minoría urbano-céntrica en la búsqueda por encontrar ‘soluciones científicas’ que contribuyan a la modernización y europeización de los modos de vida de los pueblos vernáculos. Esta labor civilizadora en el caso puntual de la Argentina de fines del siglo XIX y de comienzos del siglo XX, imbuida en un ‘clima de ideas’ signado por la influencia de los postulados sociodarwinistas y por un positivismo evolucionista que adquirirá en nuestro país características distintivas, será llevada a cabo por un conjunto de ‘hombres de ciencia’ integrantes de una *intelligentzia* científica local los cuales se abocarán a la tarea de contribuir a la modernización de una nación pensada como un organismo social expuesto a una serie de afecciones y patologías. Para tal labor los ‘hombres de ciencia’ más conspicuos de esta *inteligencia* científica local emprenderán un diagnóstico de las características físicas y morales que posee la población vernácula así como la población excedentaria expulsada de Europa arribada al país en calidad de fuerza de trabajo.

Uno de los casos más emblemáticos de lo que constituirá un diagnóstico fatalista acerca de las causas de los ‘males hispoamericanos’ lo constituirá el ensayo psicosocial de Carlos O. Bunge (1903) titulado *Nuestra América*. La funesta *mélange* de razas producida para Bunge en nuestro continente entre españoles, indios y negros ha conducido a la generación de un mal que se encuentra en las cimientos de los pueblos hispanoamericanos, esto es, el mestizaje. En tal sentido el mencionado juriconsulto argentino advertirá de qué modo mientras en América del sur la cruce de razas de distintas estirpe ha conducido a un indeseable mestizaje, en los Estados Unidos el puritanismo sexual mantenido por los colonos ingleses ha hecho del yanqui un ‘europeo puro’ (*Ibid.*, 122). En este marco, bajo el influjo del andamiaje discursivo darwiniano, Bunge adherirá a una correlación entre el orden de lo físico y lo psíquico que lo conducirá a afirmar que cada raza física constituye una raza psíquica con sus propios rasgos típicos de carácter y su grado específico de desarrollo moral. De allí que en el proceso de entrecruzamiento racial producido en el continente entre españoles, indios y negros cada raza ha impreso sus rasgos más fuertes al nuevo ser surgido de esta *mélange* de razas que asumirá como características distintivas la pereza, la arrogancia y la tristeza. El corolario de este indeseable entre-

¹ Parte de los argumentos presentados en este apartado fueron publicados con anterioridad en el título: “La invención de la otredad en la Argentina moderna. Recurrencias y discontinuidades”.

cruzamiento racial no será otro para Bunge que la generación de un mestizo tanto físico como moral que tiende a reproducir un tipo de hombre primitivo, antiguo y pre-cristiano; caracterizado por cierta inarmonía psicológica, semiesterilidad degenerativa y la falta de sentido moral (*Ibid.*, 129-141).

Si bien en Bunge el dilema de la inferioridad racial asumirá un carácter relativo y no absoluto — en virtud del ‘flagelo’ de la degeneración que también afecta a la raza blanca— lo cierto es que su inocultable racismo y sociodarwinismo lo llevará a bendecir al “(...) alcoholismo, la viruela y la tuberculosis”, puesto que, “(...) han diezmado a la población indígena y africana de la provincia capital” (*Ibid.*:160), al igual que sostener la ausencia de “aspirabilidad” —entendida por Bunge como la capacidad de perfección humana que poseen determinados individuos— en la raza de los esquimales y los bosquimanos considerados más próximos al mundo de las bestias. Es así que frente a los ‘males hispanoamericanos’ —simbolizados en el problema físico y moral que constituye el mestizaje— la terapéutica social esgrimida por Bunge consistirá en ‘civilizarnos por el trabajo’, esto es, fomentar la cultura del trabajo en la población local a efectos de emular la cultura civilizada de los pueblos europeos. En tal sentido, si bien Bunge advertirá sobre la imposibilidad de modificar ‘nuestra sangre’, ‘nuestra historia’ y ‘nuestro clima’; considerará posible “europeizar nuestras ideas, sentimientos y pasiones”, permitiendo así encontrar nuestro sitio en la civilización europea modelo de la civilización universal (*Ibid.*, 217-218).

A pesar de la mirada pesimista de Bunge respecto a la constitución étnica de la población vernácula y de los ‘males internos’ que afectan a la misma, lo cierto es que le otorgará a la Argentina un papel civilizatorio de peso a nivel continental producto del clima templado del país apto para la adaptación de las razas blancas de origen europeo, la existencia de ‘zonas europeizables’ —en alusión a la región del litoral argentino— y la presencia de un buen número de población inmigrante no exenta del problema que representa la degeneración racial. Así pues, es posible advertir en Bunge la adhesión a un “optimismo argentino” (Terán, 2000) asociado a la centralidad y potencialidad de una futura “raza argentina” destinada a cumplir un rol rector en Nuestra América.

La preocupación acerca de la constitución étnica de la Argentina y sus consecuencias para la modernización del país aparecerá también expresada —entre otros ‘hombres de ciencia’ locales— en el análisis efectuado por el médico-psiquiatra Lucas Alyarragaray (1912). En una línea similar a la de Bunge, Alyarragaray advertirá de qué modo los diversos entrecruzamientos étnicos producidos en el país han dado a luz a una población mestiza con una marcada tendencia hacia la degeneración física y moral. De esta manera el dilema étnico en que se encuentra la Argentina radica para Alyarragaray en haber recibido —en el afán civilizatorio de ‘poblar el país’— razas inmigrantes viejas y extenuadas que entremezcladas con la población indígena o mestiza autóctona ha conducido a una situación étnica deplorable. Lo pernicioso de este hibridismo racial consiste en haber generado razas mestizas neuropáticas con una fuerte tendencia a la degeneración. Así pues, para el mencionado médico-psiquiatra la cuestión étnica representada en el problema del mestizaje constituye la causa central del origen de los degenerados locales, los cuales conforman un universo de anormales vernáculos que abarca a epilépticos, débiles mentales, amorales, idiotas, vagos, alcoholistas, homicidas y perezosos (*Ibid.*, 25). Frente a este desalentador panorama étnico en que se encuentra la población local, Alyarragaray propondrá como ‘remedio’ efectuar cruza —a través de varias generaciones— con europeos de ‘buena raza’ a efectos de corregir las deficiencias y degeneraciones de nuestros híbridos permitiendo con ello que el mestizo se ‘superiorice’ hasta aproximarse al europeo e identificarse con él (*Ibid.*).

La adhesión a la superioridad ontológica y antropológica de la civilización occidental y, por ende, de la raza blanca europea aparecerá plasmada en varias de las intervenciones teóricas efectuadas por José Ingenieros. Una de las intervenciones teóricas en la que la virulencia racista de Ingenieros se tornará más explícita aparecerá plasmada en sus denominadas *Crónicas de Viaje* en las que pondrá de

manifiesto el ‘espectáculo vulgar’ ofrecido en la Isla de San Vicente en Cabo Verde por la raza negra, símbolo de una ‘escoria humana’ que aún no culmina de extinguirse (1957 [1925]: 117). Esta representación desvalorativa y peyorativa de lo que Ingenieros entiende una raza decididamente inferior irá acompañada de una valoración acerca del *status* ontológico de la raza negra como un tipo sub-humano al que resulta imposible atribuirle la capacidad de comprensión propia del hombre europeo como asimismo el ejercicio de los ‘derechos del hombre’, puesto que su grado de evolución a la vez que lo aleja del mundo de los hombres lo aproxima decididamente al mundo de los simios. De esta manera este carácter sub-humano otorgado a la raza negra —cosa que también ocurre con el indio— se inscribirá en el marco de un modelo ideal de humanidad en que la probidad moral y el concepto jurídico de persona constituyen rasgos privativos de la raza blanca europea, mientras que en el caso de las ‘razas de color’ habrá de primar la falta de sentido moral a la vez que la libertad constituirá un lastre para estas razas incapaz de valerse por sí mismas. Empero la inferioridad de las razas de color y por contraste la superioridad atribuida a la raza blanca europea no habrá de circunscribirse por parte de Ingenieros a la ‘probidad moral’ de la misma sino también a los signos físicos de su inteligencia. Tal es así que considerará que el cerebro humano, en tanto indicador de la inteligencia, varía en proporción y complejidad entre las distintas razas humanas siendo el cerebro del europeo más voluminoso que el del negro y el del australiano inferiores desde un punto de vista cognitivo a la raza europea (1906: 162).

Este modelo ideal de humanidad vinculado a la superioridad de la raza blanca europea aparecerá puesto en escena por parte de Ingenieros (1946 [1908]) en su análisis acerca de la formación de una “raza argentina” en nuestro país. Dentro de un esquema en que la incidencia del medio jugará un rol preponderante en la modificación del bagaje hereditario, la apelación a la noción de raza será utilizada para caracterizar las costumbres e ideales que adquiere una sociedad homogénea determinada y que permiten diferenciarlas de otras sociedades coexistentes en el tiempo y que la limitan en el espacio (*Ibid.*, 436). En esta clave Ingenieros entenderá en *strictu sensu* por “raza argentina” la formación de una nueva variedad blanca de las razas europeas inmigradas a un territorio que resultó propicio para su aclimatación producto del clima templado propio de la región del Río de la Plata. En razón de ello la emergencia de una “raza argentina” —o “euroargentina”— aparecerá como el resultado de las variaciones sociales y psicológicas que el medio argentino imprime a las razas blancas europeas en su proceso de adaptación a este nuevo territorio (*Ibid.*, 463).

De esta manera la formación de una raza nacional constituirá el producto de la conjunción de una población blanca de origen europeo aclimatada al clima templado del país, la existencia de un territorio vasto y fértil sumado a las fuerzas sociales y morales que representan el trabajo y la cultura en la construcción de la nacionalidad (Ingenieros, 1956 [1929]). Así pues, el papel civilizatorio del trabajo y la cultura en adición a los factores ambientales y hereditarios señalados convertirían a la Argentina para Ingenieros (1946 [1908]) en el epicentro de una futura raza neo-latina destinada a ejercer una influencia moral y política decisiva en el continente.

2. Colonialidad, argentinidad y el combate contra las ‘patologías sociales’

Ahora bien, estas intervenciones teóricas focalizadas en torno a la conformación étnica de la población vernácula y el deseo por cimentar un cuerpo nación pensado en términos de una utópica “raza argentina” habrán de reproducir fronteras adentro el imaginario eurocéntrico que universalizará la superioridad ontológica de la sociedad moderna occidental en tanto modelo universal al que deben ajustarse y aspirar aquellos pueblos que se encuentran aún en proceso de modernización de sus pautas culturales de vida colectiva. Pero a su vez en este tipo de prácticas discursivas resulta posible visualizar

la adhesión a un modelo universal del género humano en que el hombre blanco occidental —incluyendo en esto al hombre blanco protestante anglosajón— aparecerá representado como un ideal de humanidad al que debe aspirarse. En este sentido es que advertimos la reproducción en estas prácticas discursivas de lo que entendemos una “negación de la simultaneidad ontológica” (Díaz, 2012) desplegada con los saberes sociales modernos hegemónicos a partir de la cual se procurará establecer —mediante el soporte discursivo del andamiaje evolucionista darwiniano— los diversos grados de humanidad que se considera alcanzan las distintas razas humanas.

En este proceso entonces de incorporación-reapropiación de dicho imaginario eurocéntrico por parte de los ‘hombres de ciencia’ más conspicuos de la *intelligentzia* científica local es que la apelación a las nociones de raza y cultura servirá para legitimar fronteras adentro un ordenamiento social meritocrático fundado sobre un orden de jerarquías naturales férreamente establecidas. De tal modo la apelación a las nociones de raza y cultura utilizada para legitimar la superioridad de ciertas razas e individuos por sobre otros resulta posible anclarla en la reproducción de lo que Aníbal Quijano (1991; 2007) ha denominado con el nombre de “colonialidad de poder”. En tal sentido la relevancia de la noción de colonialidad de poder introducida por Quijano radica en relación a nuestro análisis en la posibilidad de evidenciar la reproducción fronteras adentro de un imaginario eurocéntrico en la formación de la Argentina moderna sostenido en la adhesión a la retórica de un proceso civilizatorio de progreso y de modernización emprendido previamente por las naciones civilizadas, en la superioridad atribuida a la raza blanca en la formación de la nacionalidad vernácula, así como en la apelación a la europeización de las pautas de vida colectiva. De manera que el deseo de cimentar una argentinidad ideada puede leerse como un efecto de la internalización de dicho imaginario eurocéntrico a partir del cual se procurará modelar un ‘nosotros’ adaptado a determinadas pautas culturales, sociales y morales.

Empero a la par de esta “concepción pigmentocrática” (Biagini, 2007) y eurocéntrica en torno a la construcción de un idílico nosotros vernáculo la desconfianza y el rechazo de la elite local se focalizará además en el arribo al país de una inmigración indeseable compuesta mayoritariamente por las poblaciones excedentarias expulsadas de Europa. Es así que los nuevos sectores populares aglomerados en gran medida en los principales centros urbanos del país se convertirán en el foco privilegiado de un discurso médico-criminológico de raíz alienista e higienista a partir del cual serán representados como el “caldo de cultivo” de enfermedades sociales y morales que permitirán la emergencia —al decir de Eusebio Gómez (1908)— de una verdadera “mala vida” en la ciudad de Buenos Aires. La creencia en la cimentación de un estratificado orden social de roles y jerarquías que se veía amenazado con el estallido de la “cuestión social”, conducirá a un proceso de patologización de la vida social que se focalizará particularmente en aquellos individuos pertenecientes a los sectores populares de la sociedad en los que germinan el vicio, la vagancia, la marginalidad y los “males morales”.

Así pues, la defensa de un estratificado orden social que debía emular a un inexorable orden natural conducirá a Ingenieros (2009 [1905]) a pronunciarse a favor de llevar a cabo un estudio natural de los pobres de ‘carne y hueso’ de modo análogo ha como la zoología estudia al cisne, la botánica la caña de azúcar y la minerología a la piedra pómez. Desde esta lectura signada por un profundo racismo y sociodarwinismo los hombres pertenecientes a las clases pobres serán representados como una verdadera raza atrasada dentro del medio social en el que viven a la vez que con un grado de evolución equivalente al de los pueblos primitivos y salvajes, dado que: “Las manifestaciones estéticas de las clases pobres recuerdan los sentimientos similares de los primitivos, los salvajes y los niños” (*Ibid.*, 47).

En este marco con la extrapolación del arsenal darwiniano a la explicación del funcionamiento la vida social se procurará individualizar a una grilla de individuos pensados en términos de “parásitos” y “patologías sociales” que al ‘desviarse’ de los parámetros sociales y morales esperados conjuraban el riesgo de disolución del orden social. De manera que la modelación de una idílica “raza argentina”

involucrará en su reverso la construcción de una otredad peligrosa constituida por un conjunto de ‘figuras tenebrosas’ para la vida poblacional; esto es, niños vagabundos, prostitutas, homosexuales, inmigrantes indeseables y anarquistas que se desviaban de los parámetros de normalidad esperados. De ahí que el deseo de cimentar una argentinidad ideada representará por tanto la construcción de modos prototípicos de subjetividad —el niño en su función de hijo y alumno obediente, la mujer en tanto madre y esposa abnegada, el varón en tanto padre heterosexual pilar de familia y el inmigrante en su calidad de trabajador dócil y disciplinado— adheridos a determinados *modus vivendi* previamente pre-establecidos.

Para ir finalizando, la construcción de un Otro plagático decididamente perjudicial para el desarrollo de una vida civilizada, sana y productiva constituirá una constante en los códigos ideológicos de los distintos ‘hombres de ciencia’ pertenecientes a la *intelligentzia* científica local. No obstante, estas estrategias de partición de la vida social entre lo Mismo y lo Otro producidas hacia comienzos de siglo XX en la Argentina lejos de haberse agotado parecen estar reactualizándose en nuestro presente mediante la instalación de un peligroso imaginario social a partir del cual se tipifica la degradada condición moral y humana que poseen determinados individuos pertenecientes a los actuales sectores populares. De esta manera la instalación en el presente de la figura del joven, varón y pobre como una amenaza para la ‘seguridad ciudadana’ permite advertir la reactualización de una modalidad de partición de la vida social —no exenta de connotaciones racistas y neodarwinistas— a partir de la cual se procura naturalizar, a la vez que ocultar, las causas que conducen a la deshumanización y sufrimiento de los actuales condenados de la tierra.

Bibliografía

- Alyarragay, L. (1912). “La constitución étnica argentina y sus problemas”, *Archivos de Psiquiatría, Criminología aplicados a las ciencias afines*, Buenos Aires, n.º XI, pp. 22-24.
- Biagini, H. (2007). “América latina continente enfermo”, en: Miranda, M. y Vallejo, G. (Eds.). *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 347-361.
- Bunge, C. (1903). *Nuestra América. Ensayo de psicología social*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Díaz, M. E. (2012). “Saberes científicos, racismo y eurocentrismo. Dispositivos imperiales en el gobierno de las poblaciones”, en: Díaz, M. E. y Pescader, C. (Comps.). *Descolonizar el presente. Ensayos críticos desde el sur*, Gral. Roca, Publifadecs, Universidad Nacional del Comahue, pp. 55-76.
- Gómez, E. (1908). *La mala vida en Buenos Aires*, Buenos Aires, Juan Roldán.
- Ingenieros, J. (1906). “Los signos físicos de la inteligencia”, *El Monitor de la Educación Común*, año XVII, n.º 406, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 161-172.
- Ingenieros, J. (1946 [1908]). *Sociología Argentina*, Buenos Aires, Losada.
- Ingenieros, J. (1956 [1929]). *Las fuerzas morales*, Buenos Aires, Sopena Argentina.
- Ingenieros, J. (1957 [1925]). *Crónicas de Viaje. Al margen de la ciencia 1905-1906*, Buenos Aires, Elmer editor.
- Ingenieros, J. (2009 [1905]). “Lombroso y los hombres pobres”, en: Fernández, C. B. (Ed.) *Las crónicas de José Ingenieros en La Nación de Buenos Aires (1905-1906)*, Mar del Plata, Editorial Martín, pp. 43-51.
- Quijano, A. (1991). “Colonialidad y modernidad/Racionalidad”, *Revista Perú Indígena*, vol. 13, n.º 29, pp. 11-29.

- Quijano, A. (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”, en: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, U. Javeriana, U. Central y Siglo del Hombre, pp. 93-126.
- Terán, O. (2000). *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas del conocimiento científico*, Buenos Aires-México, Fondo de Cultura Económica.

Representaciones de la inmigración chilena en Bahía Blanca. Tensiones, percepciones, experiencias y estrategias en torno a la producción de la ciudadanía simbólica y el reconocimiento (1958-2000)

Marcela N. Diez

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

mndiez@criba.edu.ar

El proceso de construcción de identidades colectivas es relacional y dinámico, se constituye en una dialéctica entre las imágenes que los sujetos construyen de sí mismos y las que los demás, producen acerca de ellos. Dichas representaciones, enraizadas en situaciones históricas concretas y en relaciones sociales y de poder asimétricas, constituyen el espacio simbólico en el que se desarrolla el proceso de identidad-alteridad.

Los estudios poscoloniales aportan perspectivas y categorías para pensar dichos procesos, tanto aquellos en que la imaginación occidental representó la diferencia de la otredad colonial, como los que se desarrollan en situaciones de contacto cultural y en contextos globales cosmopolitas, nacionales o locales. La perspectiva poscolonial revisa críticamente las cuestiones de diferencia cultural, autoridad social y discriminación política con el propósito de develar los antagonismos y ambivalencias de los procesos de racionalización de la modernidad, y los discursos hegemónicos que han legitimado ideológicamente la construcción de subalternidades de diversa índole. Sin embargo, procura superar tanto las determinaciones unidimensionales (de clase, por ejemplo), como la lógica dicotómica y dual (centro/periferia, mayoría/minoría, nacional/foráneo) que pueden impregnar la reflexión sobre estas cuestiones, para iluminar la capacidad de agencia que se abre en espacios intersticiales y de negociación. De esta forma da cuenta de las desiguales oportunidades de representación cultural en dichos contextos y de las luchas de las minorías por obtener reconocimiento. Ejercer el derecho de narrar supone ampliar los componentes consuetudinarios de la ciudadanía (política, legal y social) “(...) extendiéndolos hasta incluir el ámbito de la ciudadanía simbólica”. En este sentido “(...) el aspecto simbólico plantea cuestiones afectivas y éticas ligadas a diferencias culturales y a la discriminación social, cuestiones de inclusión y exclusión, de dignidad y humillación, de respeto y repudio”. (Bhabha, 2013: 98)

Los estudios subalternos se interesan así en variadas experiencias de desplazamiento espacial y cultural (migraciones, diásporas, refugiados) y en la vivencia afectiva de la marginalidad social, tal como queda plasmada en formas culturales no canónicas, en espacios liminales, ubicados en los márgenes de la nación, de los que surgen procesos de hibridación cultural que resignifican las tradiciones e historias que los preceden.

Para Homi Bhabha “la cultura entendida como estrategia de supervivencia es tanto transnacional como de traducción” (Bhabha, 2013: 111) y es desde estos desplazamientos que es posible desnaturalizar el signo cultural y la temporalidad (lineal, teleológica, progresiva) en que se han escrito las

historias de identidad y otredad. Así, la revisión de los mitos de pertenencia, y la mirada que recae sobre lo indeterminado, lo intersticial, lo liminal, son aportes de esta perspectiva a las ciencias sociales.

El presente trabajo pretende aproximarse a las formas en que la colectividad chilena de Bahía Blanca ha percibido la imagen que la sociedad bahiense construyó acerca de ella desde fines de los años 50. Procura acercarse a la visión del inmigrante en torno de las representaciones y valoraciones que la sociedad local le adjudica, haciendo hincapié en la manera en que las mismas son incorporadas a su experiencia personal y colectiva. Se interroga sobre la forma en la que estas operan en la construcción de una imagen de sí frente al otro y da cuenta, someramente, de algunas estrategias desplegadas en este sentido. Así mismo describe las imágenes que la prensa local, actor significativo en la producción de un relato público de la inmigración, ha construido acerca de comunidad inmigrante. Sin pretender subsumir la construcción simbólica de la otredad en la mirada particular de un medio de prensa, ni postular una suerte de reacción refleja por parte de la colectividad que quitaría a esta última su capacidad creativa, el texto comienza por describir las imágenes que el diario *La Nueva Provincia* ha producido acerca de la inmigración chilena, las cuales se inscriben en una trama de sentido que involucra también representaciones de la inmigración europea, de la inmigración limítrofe en general, y de las relaciones entre la Argentina y Chile. De esta forma, el trabajo recorre el camino que une dicho relato con el prejuicio percibido y vivenciado, ya que es en y mediante este campo de alteridad y en íntima relación con los aspectos materiales, en que se platea, creemos, la cuestión del reconocimiento.

El corpus fontanal seleccionado incluye como soporte documental las editoriales publicadas por *La Nueva Provincia* en dicho período, así como notas, artículos y columnas de opinión destacados; así mismo, se analizan los testimonios obtenidos a partir de treinta entrevistas a inmigrantes chilenos residentes en la ciudad.

El recorte temporal obedece a la lógica del proceso migratorio y corresponde al que hemos definido para investigaciones anteriores, de las cuales la presente ponencia es una derivación. Sus términos señalan, por un lado, la constitución en 1958 de la primera institución gestada por la colectividad chilena de Bahía Blanca, y por otro la declinación del flujo migratorio trasandino a fines de los años 90, coincidente con la creciente visibilización de la diversidad étnica y cultural en la Argentina y en el contexto global. A partir de este último momento se abre un período seguramente muy potente en la consecución de la ciudadanía simbólica por parte de los grupos migratorios. Sin embargo, consideramos que el que hemos demarcado no resulta menos interesante en cuanto a la reproducción discursiva de la subalternidad en clave colonial, la cual pretendemos indagar aquí.

Imágenes de la inmigración chilena y subalternidad

La Nueva Provincia (en adelante *LNP*) inscribe su visión de la cuestión migratoria en la tradición de pensamiento que desde el siglo XIX la postula como un baluarte esencial del progreso del país y de su constitución identitaria. Hasta los años ochentas reclama una inmigración planificada, selectiva y capaz de aportar trabajo y espíritu emprendedor, que asimila a la inmigración europea. El inmigrante europeo aparece como un otro jerarquizado con quien identificarse dada la impronta que su presencia histórica marcará en la identidad étnica y cultural de la nación, que se pretende homogénea. La temporalidad lineal del progreso y la racionalidad occidental como signo civilizatorio sostienen con su imperativo modernizador este mito de pertenencia.

El interés de *LNP* recae en las corrientes limítrofes especialmente a partir de la última dictadura militar, y su consideración de las mismas se da principalmente en relación con el tema de la ilegalidad, en coincidencia con la orientación de las políticas gubernamentales. Sin embargo hay otros rasgos en la

imagen de la inmigración limítrofe que es importante destacar. Ya en abril de 1976 *LNP* comenta un cable publicado en Washington en que se la describe como predominantemente indígena y se la vincula a la base social del peronismo, caracterizada por su “primitivismo e irracionalismo”¹. Cuestiona una política migratoria permisiva que a partir de 1945 habría conducido al crecimiento urbano desordenado y la proliferación de asentamientos no planificados², y comienza a plantearse el tema de la competencia que representaría en un mercado laboral vulnerable³. La imagen del inmigrante limítrofe, entonces, se construye en claro contrapunto con la del inmigrante europeo, antes descripta.

En cuanto a la inmigración chilena, el diario solo dirige su mirada sobre ella a partir del conflicto limítrofe entre la Argentina y Chile por el Canal de Beagle, en 1978. Hasta ese momento, la misma aparecía subsumida en el conjunto indiferenciado de la inmigración fronteriza.

Se destacan en este sentido las editoriales del período y las columnas del escritor Ricardo Alberto Paz cuya postura, si bien es arriesgado considerar representativa del diario, resulta significativa y reveladora por su carácter extremo.

Frente a la posición argentina que se limitaría sólo a reclamar sus derechos, la chilena es calificada por Paz como expansiva, inescrupulosa y basada en “chicanas” y engaños. El pueblo chileno es caracterizado como mestizo, con un fuerte predominio indígena, frente al predominio europeo que definiría al argentino. Los rasgos que se le adjudican remiten a una imagen clásica y estereotipada del indígena: moral poco sólida, falta de ideales, escaso respeto por la ley, la propiedad y la vida, “pasión por la rapiña” y “duplicidad que afecta a la palabra, al gesto y a la personalidad (...)”⁴. De la conciencia de pertenencia a una “raza diferente”, derivaría su patriotismo, “racial” más que nacional, “profundo, telúrico, egocéntrico y agresivo”, que orientaría lo que el autor denomina la “diplomacia mapuche”⁵. Por otra parte, a la imagen de la “hermandad histórica” con que el diario conmemoraba cada año la independencia de Chile, opone ahora la del “antagonismo biológico” entre los Estados⁶. En este contexto, propone una imagen de la inmigración chilena como invasión, en tanto estrategia inscrita en una política expansiva sobre la Patagonia, y sostenida en el tiempo por generaciones de migrantes.

Resulta evidente en lo expuesto la naturalización de las diferencias entre ambos pueblos y la producción de una alteridad de raíces coloniales a través del contrapunto entre blancos e indígenas, transmutados en identidades nacionales concebidas en forma sustancialista y ancladas en una amalgama de raza, cultura y nación. El chileno se constituye en un otro cuya representación se construye en oposición a la propia, y se acopla a la imagen anterior y fuertemente desvalorizada del “indígena”. Las características que se le atribuyen se refieren a una diferencia considerada como esencial y primaria, lo cual nos remite a los procesos de construcción de la identidad étnica, en la cual los contenidos culturales funcionan como emblemas de una diferencia percibida como anterior (Barth, 1978; Bartolomé, 1997). Por otra parte, la asociación sin mediaciones entre pertenencia étnica y nacionalismo expansionista transforma la presencia de los inmigrantes chilenos en un peligro, tanto para la soberanía como para una mítica identidad nacional supuestamente homogénea, resultado del proceso triunfante de invisibilización de las diferencias étnicas existentes en el país (Grimson, 2006).

Luego del retorno de la democracia la preocupación de *LNP* por la inmigración chilena decae. El foco es puesto ahora en las familias coreanas y, si bien considera que las nuevas barreras contra la inmigración representan la “(...) lamentable caducidad de varios mitos colectivos”⁷ cuya existencia se

¹ *LNP*, 26 de abril de 1976, p. 6.

² *LNP*, 9 de noviembre de 1976, p. 2.

³ *LNP*, 26 de abril de 1976, loc. cit.

⁴ *LNP*, 16 de marzo de 1978, p. 5.

⁵ *Loc. cit.*

⁶ *V. LNP*, 25 de mayo de 1978, p. 5.

⁷ *LNP*, 9 de octubre de 1985, p. 2.

reconoce (entre ellos el de la Argentina como tierra de promisión), no cuestiona la necesidad ni los fundamentos de estas políticas, adjudicados a la crisis económica y el problema del empleo.

En los años 90, el diario redobla su insistencia a favor de estas restricciones⁸, y continúa vinculando la inmigración limítrofe con la ilegalidad, la competencia laboral, y el delito. Cobran ahora visibilidad los inmigrantes peruanos y bolivianos, a quienes asocia con la difusión del cólera, al igual que lo hacen otros medios nacionales en el período (Jelin, 2006: 59).

La subalternidad en la percepción de los inmigrantes

Como hemos anticipado, nuestra aproximación al tema parte del análisis de testimonios orales, obtenidos mayormente a fines de los años noventa a partir de treinta entrevistas de carácter semidirigido realizadas a inmigrantes chilenos residentes en la ciudad. El grupo abarca hombres y mujeres, de diferentes edades y extracciones sociales, llegados a Bahía Blanca en distintos momentos dentro del período que nos ocupa y que habitan en diversos barrios de la ciudad.

Sus relatos refieren historias difíciles, narradas desde la nostalgia, en las que tienen un papel fundamental el esfuerzo, la creatividad y la lucha por la aceptación, tanto como la gratitud, el reconocimiento y una cierta satisfacción por un presente de relativo progreso personal y nuevas solidaridades.

Aunque afirmaron no haber padecido situaciones discriminatorias en forma personal, la mayor parte de los entrevistados advirtió la existencia de un estereotipo negativo de los inmigrantes chilenos, cuyos rasgos los asociaría a la delincuencia, el alcoholismo y la desidia. Estas serían para los inmigrantes las marcas características del prejuicio anti chileno, manifiesto en los procesos de nominación y jerarquización de la sociedad receptora: los inmigrantes chilenos “vienen a robar”, son “pungas”, son “borrachos”. Un cierto tipo físico y las particularidades del habla, como la tonada, completarían la imagen estigmatizada.

Con respecto a la cuestión de la ilegalidad como elemento característico del estereotipo, la misma parece no tener el mismo peso ni significado en la percepción de los entrevistados que en la imagen predominante en la prensa. Al contrario, esta situación es considerada por ellos como una de las causas de la precariedad y explotación laboral a las que se verán sometidos muchos inmigrantes, como mano de obra informal en los trabajos más pesados de la construcción y en el servicio doméstico.

En cuanto a la conceptualización del chileno como invasor, los testimonios tampoco evidencian la misma impronta de este rasgo en la imagen de alteridad percibida por los inmigrantes. Seguramente la distancia temporal entre la realización de las entrevistas y el período más álgido en la construcción de dicha representación, correspondiente al conflicto por el Canal de Beagle, contribuyen a explicar al menos en parte esta diferencia.

Por otra parte, consideraron que la valoración del inmigrante chileno se modificó favorablemente entre la década del 70 y los años 90. Esto no significa, sin embargo, que no percibieran el prejuicio anti chileno presente todavía en la sociedad local, reorientado especialmente hacia la competencia laboral y el delito. Probablemente el cambio en la situación política, la ya señalada consideración de otros grupos limítrofes en el marco de un cambio en el régimen de visibilidad de la etnicidad (Grimson, 2006), así como los debates multiculturales en el contexto global, hayan contribuido de alguna manera a esta situación.

⁸ Véase *LNP*, 15 de noviembre de 1991, p. 2; 20 de febrero de 1992, p. 2 y 28 de abril de 1992, p. 2.

Hasta aquí las principales marcas que organizarían el estereotipo del inmigrante chileno, tal como surge de la lectura de los testimonios. Huelga señalar las coincidencias con la imagen que encontramos en la prensa, aunque no sea posible plantear entre ambas una transposición directa. Pero más allá de las características de este preconcepto, lo que intentamos indagar aquí, aunque sea en forma indicativa, son los modos en que los sujetos y la colectividad chilena lo reciben y elaboran.

En este punto es donde, aun cuando los entrevistados manifestaran no haber sido objeto de prejuicio ni discriminación, sus testimonios revelan que la experiencia colectiva se vuelve personal: “Vos sabes que hay chilenos que están muy mal mirados. (...) Te meten todo en una misma bolsa. Y esas cosas te marcan te duelen”⁹.

Para algunos, incluso, el ser chileno es vivido como un estigma del que es necesario librarse: “Yo los conocía pero traté siempre de apartarme de esos chicos (sus vecinos chilenos) (...) Yo trate de hacerme a lo argentino, desde que llegué. Trate de que se me fueran (...) las palabras, de que no se me note”¹⁰.

La asimilación al habla local y el recurso al autosileciamento en situaciones públicas se reitera en varios testimonios. Nos parece éste un elemento altamente significativo en un contexto asimétrico de representación identitaria, sobre todo atendiendo a la relación entre discurso y poder (Foucault, 1992: 12).

Respecto de la valoración del cuerpo desde una matriz simbólica colonizante, los testimonios de aquellos inmigrantes cuyo aspecto físico no coincide con el estereotipo, mirados a contraluz y por oposición, reafirman la vivencia estigmatizante de la operación que produce el cuerpo como marca de alteridad.

Por otra parte y si bien es cierto que los entrevistados consideraron que la imagen construida por la sociedad nativa es arbitraria y en ningún modo los representa, la mayoría no dudó en afirmar que la misma coincide parcialmente con la realidad. La creencia en que el delito y el alcoholismo son moneda corriente en un sector de la población chilena pareciera extenderse entre los mismos inmigrantes y, aunque no aparezca en forma manifiesta también es dable advertir connotaciones de clase detrás de estas distinciones. Paralelamente, los testimonios insisten en establecer una división en el gran conjunto que pareciera englobar a todos los chilenos, y así separase a sí mismos de dicha representación. La mirada del otro, percibida como acusatoria, pareciera definir esa necesidad reiterada de asegurar la propia inocencia. Sin embargo, más que contrarrestar la imagen estereotipada, esto pareciera reforzarla y reproducirla. ¿Cómo interpretar esta insistencia? ¿Práctica divisoria que reproduce las miradas y las prácticas del poder? ¿Expresión de una “subjetividad sujeta”? ¿O una estrategia en la lucha por el reconocimiento, una suerte de “mímesis” que asegure la propia inclusión?

Por último, resulta imprescindible mencionar aquí otro tipo de estrategias, diferente y muy relevante para la construcción de una ciudadanía simbólica por parte de la colectividad, consistente en la creación de una serie de instituciones que han articulado la experiencia comunitaria desde fines de los años cincuenta (Diez, 2000). Las mismas pueden verse como espacios de autoreferencia y construcción de solidaridades, pero también como modos de enunciación de sí frente a la comunidad receptora. Se destacan entre ellas sociedades de ayuda mutua, centros tradicionalistas y culturales y programas radiales, a través de los cuales se canalizan a su vez variadas formas de significación hacia dentro y hacia afuera de la colectividad, como la conmemoración de la independencia de Chile, desfiles tradicionalistas, participación en la Feria Anual de Colectividades, entre otras. En general los modos de presentación de sí en estos eventos parecen referirse también a una concepción sustancialista de la identidad, anclada en símbolos tradicionales de lo nacional que se instituyen como signos de la propia

⁹ Entrevista personal a N, realizada en enero de 1998.

¹⁰ Entrevista personal a M, realizada en noviembre de 1997.

cultura: la ramada, la cueca, las comidas y vestimentas típicas. La voluntad de *representar a Chile* abre espacios intersticiales, tiempos míticos recurrentes y pasados-presentes que entroncan en los testimonios con la temporalidad lineal del relato de la experiencia migratoria personal. Mas allá parece traspasar la propuesta del Centro Cultural Argentino Chileno que, a partir de una publicación y de actividades culturales y de intercambio se orienta a demostrar “(...) que la cultura chilena es más que cueca y ramada”.

No podemos dejar de advertir detrás de estas estrategias un cierto carácter reivindicatorio, tal vez una voluntad de resistencia sutil, que a través de formas de representación legitimadas permita producir la propia imagen de sí frente a los otros y abrir espacios de reconocimiento simbólico.

Bibliografía

- Bhabha, H. K. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos: Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Barth, F. (1978). *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M. A. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en Méjico*, Méjico, Siglo XXI.
- Diez, M. N. (2000). “Inmigración chilena en Bahía Blanca: instituciones y construcción identitaria”, *Boletín Histórico, Comisión de Reafirmación Histórica de Bahía Blanca*, n.º 27, pp. 29-48.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*, 4ta. edición, Buenos Aires, Tusquets.
- Grimson, A. (2006). “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina”, en: Grimson, A. y Jelin, E. (Comps.). *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*, Buenos Aires, Prometeo Libros, pp.71-74.
- Jelin, E. (2006). “Migraciones y derechos: instituciones y prácticas sociales en la construcción de la igualdad y la diferencia”, en: Grimson, A. y Jelin, E. (Comps.). *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*, Buenos Aires, Prometeo Libros, pp.59-60.

Las olas de las calles: conexiones entre las imágenes de una ciudad y del mar en dos películas filmadas en Bahía Blanca

María Victoria Gómez Vila

CER-Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

victoria.gomezvila@uns.edu.ar

En el presente trabajo de investigación, pretendemos analizar la dinámica entre las imágenes del espacio urbano y del espacio marítimo en dos películas producidas en Bahía Blanca, *La marea* (2007) y *La cantante de tango* (2009) del realizador Diego Martínez Vignatti¹. En este marco, entendemos la noción de “imagen” como aquella que implica, por un lado, la materia visual del film y, por otro lado, la idea de representación. A lo largo de este escrito, realizaremos un análisis estético y cultural de las obras filmicas para explorar cómo puede un espacio determinado volverse más intenso y evidente en su ausencia.

La ciudad de Bahía Blanca es históricamente asociada a la actividad industrial y portuaria, por lo que no resultan extrañas las múltiples referencias al ambiente marítimo en el imaginario colectivo local. Sin embargo, existe una enorme contradicción: quienes habitan en Bahía Blanca no pueden ver, oler o escuchar al mar. Debido a la distancia real que existe entre la ciudad y la bahía (aproximadamente 7 km desde el centro), sumado al proceso de privatización del puerto en los años 90, el acceso del ciudadano bahiense a la ría se ha vuelto impedido. No obstante, pese a esta invisibilización del mar, la comunidad sostiene aún un fuerte vínculo con la bahía que le proveyó su nombre.

El realizador Diego Martínez Vignatti, nacido en Bahía Blanca y radicado en Bélgica, fue siempre consciente de dicha contradicción. Durante una entrevista realizada en el mes de julio de 2014 reconoció que, aún cuando no fuera su intención inicial retratar esta circunstancia en la pantalla grande, ciertamente sirvió de influencia para la estructura narrativa de los films. Ambas tramas tienen múltiples elementos en común: están centradas en personajes femeninos protagónicos, interpretados por la actriz Eugenia Ramírez Miori, quienes abandonan su ciudad de origen luego de una tragedia que altera por completo sus vidas y deciden recluírse en algún lugar solitario al borde del mar. Los recorridos que efectúan tanto en uno como en otro ambiente son la base para la construcción de las representaciones de la ciudad y del mar, que motivan el presente estudio. Pareciera darse, en el seno de estas historias, una doble tensión de representaciones: en primer lugar, desde el punto de vista *simbólico*, una tensión entre las imágenes de la ciudad como el espacio de la memoria y del mar como el espacio del olvido. En segundo lugar, una tensión desde el *imaginario*, que enfrenta una intención por documentar a Bahía Blanca en el cine de ficción contra la ambientación en una ciudad ficticia indefinible, pero caracterizada según ciertos rasgos porteños.

¹ A partir de este momento, se utilizarán las siguientes siglas para denominar los films: LCT refiere a *La cantante de tango* y LM a *La marea*.

De acuerdo a lo expuesto, el presente trabajo se guiará por el siguiente interrogante: ¿de qué manera pueden las tensiones entre representaciones en un film remitir a las tensiones de un imaginario colectivo?

Eje simbólico: marco conceptual y análisis de las obras

En su libro *La invención de lo cotidiano I*, Michel de Certeau argumenta que los paseantes de una ciudad establecen un vínculo diferente con su ambiente según sus prácticas espaciales. Algunos se guían por el orden racional establecido de acuerdo a *estrategias* de planificación y la operación espacial correspondiente a esta experiencia del mundo se denomina *localizar*. Otros se conectan con su medio a través de las prácticas cotidianas que elaboran un tipo de movilidad invisible a la propuesta por el proyecto urbano; aquí, la operación específica es la de *espacializar*. Al recorrer la ciudad sin un destino fijo, los pasos cuentan múltiples historias o relatos, en los que los caminantes no se reconocen como sujetos con una identidad clara y definida. Son recorridos “sin autor ni espectador”, indica De Certeau. Esto quiere decir que los paseantes hacen del espacio un texto que no pueden leer, pero que relata “el acto mismo de pasar” (de Certeau, 2000: 109).

El desarrollo teórico de De Certeau resulta sumamente rico en contenido para analizar la *imagen cinematográfica de la ciudad*. El cine ha sido vislumbrado desde siempre como una cuestión propiamente urbana, no solamente por sus orígenes históricos, sino también porque puede retomar representaciones ya elaboradas de una ciudad o crear una imagen completamente nueva de ella. De este modo, podemos hablar de una suerte de reciprocidad entre la ciudad real y la ciudad ficticia, o en todo caso, entre la ciudad y el cine. “Intercambio perfecto, fusión, confusión: las formas de la ciudad se hacen filme, las del cine se hacen ciudad”, escribe Jean Louis Comolli a propósito de esta relación (Comolli, 2002: 269).

Es nuestro parecer que el cine, en su capacidad de (re)creación de una ciudad, puede provocar aquella espacialización errante propuesta por De Certeau. Tal como el mencionado autor utiliza la expresión de ‘paseante’, David B. Clarke apunta a la figura del *flâneur* o *city stroller* como fundamental en el relato cinematográfico para provocar las imágenes de una ciudad. Este personaje deambulador genera un quiebre con la concepción moderna del espacio pues, en lugar de habitar con calma lo estructurado, estable y geométrico del diseño urbano, el *flâneur* de la ciudad posmoderna impulsa una espacialización de tipo *estética*, partiendo desde lo autodefinido y la singularidad de su experiencia (Clarke, 1997: 4). Adopta una actitud proclive a fluir con las dificultades y las formas efímeras de la vida en la ciudad, modificando su presencia en el espacio desde lo *actual* (la existencia concreta y visible) a lo *virtual* (la existencia errante, en constante devenir e invisible). Esta clase de personaje ficcional, entonces, es la que impulsa nuestra búsqueda de las representaciones plasmadas por el cine.

En los films seleccionados, la elaboración de la imagen de la ciudad no sería posible sin la imagen del mar. En el caso de *LCT*, conocemos ambos ambientes a través de la mirada de Helena, una exitosa cantante de tango quien sufre una tremenda conmoción cuando su pareja, Conrado, la abandona por otra mujer. Tras la separación, Helena ya no canta con la misma emoción y sólo puede vagabundear, sin dirección alguna, por las calles que albergaron su historia del amor y ahora hace de su ausencia algo intolerable. Por este motivo, Helena decide irse a Francia abandonando su profesión y su familia para permanecer en un pueblo pequeño al lado del mar donde intenta por todos los medios olvidar(se). Tanto en la ciudad como en la playa, Helena realiza sus paseos solitarios y en ambos casos, ellos evocan la época en que vivía feliz con Conrado. De esta manera, el film produce un espacio urbano que se identifica con el *recuerdo*: la ciudad es el lugar que genera y contiene aquellas vivencias, las cuales se

vuelven presentes cuando Helena retorna a los mismos lugares. Frente a tal desolación, el mar en Francia representa una suerte de lienzo en blanco para Helena, que permite diluir todo rasgo distintivo de su personalidad. En este sentido, es el *lugar del olvido y del borramiento*, pues Helena deliberadamente busca desaparecer en él, sin dejar rastro alguno. No obstante, ese borramiento no implica un final de vida, sino que es el punto de partida para que Helena pueda reinventarse. Por mucho que intente deshacerse de la memoria de quién ella fue, frente al mar no puede evitar que le sobrevengan los recuerdos de su ciudad. El mar, ese símbolo del olvido, la obliga a despojarse de sí misma y dejar atrás aquella vida, para aspirar a una nueva existencia.

LM retoma este carácter del mar como *el lugar del borramiento*, pero bajo condiciones más crueles. La historia comienza con un trágico accidente vehicular, donde el marido de la protagonista muere en el acto y su hijo queda gravemente herido, pero sucumbe en el quirófano unas horas más tarde. Azul es arrancada de su seno familiar y una vez fallecido su hijo, elige desaparecer. Se aleja sola a una choza al borde del mar y corta todo lazo con el mundo. Azul busca eliminar todo aquello que la relacione con una vida en comunidad, con la formación de vivencias que devengan recuerdos. Aquí el mar también es el *lugar del silencio*; en *LCT*, Helena no cantaba junto al mar, pero sí pronunciaba algunas pocas palabras. En *LM*, se lleva al límite la imposibilidad de verbalizar un sentimiento: Azul no habla, por momentos llora, en otros recuerda, pero principalmente sólo se atiene a escuchar el rompimiento de las olas contra la orilla. Sus recorridos por la playa no guardan relación alguna con los paseos que hacía por la ciudad, en esto difiere de la *LCT*: se moviliza en un estado de cuasi inconsciencia, sumida por el dolor. Eventualmente, Azul vuelve a sentir esperanza cuando queda embarazada de un encuentro fugaz con un pescador de la zona, pero al poco tiempo pierde el embarazo y ya no queda motivo para seguir viviendo. La última escena del film muestra a Azul dirigiéndose al mar, convirtiéndolo en el *espacio de la muerte*.

Es evidente que la confrontación de los dos ambientes retratados en estos films remite a las luchas internas de las protagonistas por traer al presente un elemento clave de sus vidas pasadas que simplemente ya no tiene retorno. Para estas mujeres, no existe la opción de convivir con la ausencia; se la revive o se la niega. La intensidad de aquellas ausencias deja una marca en los espacios donde Helena y Azul se desenvuelven. De acuerdo al director, la elección de una oposición entre ciudad y mar se funda en un impulso estético por mostrar el ritmo vibrante de la urbe y el orden primordial del mar. Ahora bien, ¿pueden estas simbolizaciones señalar un motivo diferente de su inclusión en los films?

Eje imaginario: estetización o simulación

Tal como es indicado en la introducción de este trabajo, percibimos una segunda confrontación en las tramas de *LM* y *LCT* que remite a una tensión del imaginario colectivo bahiense. Para poder establecer esta asociación, es preciso preguntar por qué se filmaron estas películas en la ciudad de Bahía Blanca. Según lo expresado por el realizador, él quería traer a la ciudad “un rodaje de verdad, importante, profesional”. Pero, a su vez, encontró que muchos lugares de Bahía Blanca se “parecían a ciertos barrios de Buenos Aires”, lo cual le permitía hacer un montaje directo entre imágenes filmadas de ambas locaciones.

En cuanto al primer motivo de llevar a Bahía Blanca a la pantalla grande, Martínez Vignatti afirma que consideró un desafío filmar en su ciudad natal, principalmente por tener que romper con la idea de Bahía Blanca como una ciudad “fea, banal y sin encanto”. Seguramente, aquí hace referencia a otro estereotipo afianzado en el imaginario local que entiende a la ciudad como un nodo económico sin un paisaje deleitable a la vista. Esta decisión evidencia un interés por parte del director en documentar a

Bahía Blanca, pero como objeto de una estética cinematográfica; en otras palabras, pretende quebrar con la percepción habitual del espacio local e incorporar un muestrario de imágenes urbanas al cine de ficción argentino.

Pese a este intento declarado por el realizador, observamos que la mostración de las locaciones bahienses no es acompañada por una apropiación del espacio regional. Es decir, en ningún momento de ambos films se hace una referencia explícita a Bahía Blanca. Esto se debe, en parte, a una segunda intencionalidad del director de lograr que las zonas filmadas simulen formar parte de una gran urbe; en otros términos, que “se parezcan a Buenos Aires”. ¿Cuál es, entonces, el objetivo principal detrás de la caracterización del espacio urbano en *LM* y *LCT*? ¿Hacer de Bahía Blanca una ciudad estéticamente agradable a la cámara o situar estas historias en los “barrios anodinos” de la capital argentina?

Algunas escenas de la *LCT* pueden dar cuenta de una prevalencia de la imagen local de la ciudad, sólo detectable para los espectadores bahienses. La aparición de un kiosco en una esquina desolada de Villa Mitre con la inscripción “OLIMPO K-PO” resulta una clara inserción forzada en el espacio filmado, teniendo en cuenta la fuerte identidad zonal del barrio y la distancia entre ese sector de la ciudad y el estadio del club Olimpo. En otra ocasión, se reproduce un recorrido que Helena realiza en auto partiendo del teatro Municipal (en el film titulado “Teatro Homero”) y que retrata distintas situaciones propiamente urbanas (peleas callejeras, oficinistas almorzando en un carro de comidas, corredores entrenando, etc.). Dichas situaciones, empero, fueron filmadas en Buenos Aires y gracias a la labor de edición y montaje, ambas locaciones parecieran integrarse en un espacio continuo, sin corte visible. No obstante la intencionalidad detrás de la inclusión de las locaciones porteñas, para un espectador bahiense esas imágenes resultan serviciales a la presentación del espacio continuo como perteneciente a Bahía Blanca, pues el elemento que aporta dicha impresión de continuidad es la silueta del teatro Municipal que puede percibirse en la ventana trasera del auto durante prácticamente todo el recorrido.

En vistas de este raudo desarrollo, consideramos que es factible vislumbrar una tensión subyacente en ambas tramas a la hora de filmar los espacios. Del mismo modo que Bahía Blanca pareciera imponerse en tanto espacio urbano por sobre la pretendida imagen de Buenos Aires, el mar se impone como correlato directo de la ciudad. La unión virtual de mar y urbe en la pantalla grande remite a una ausencia física para el imaginario colectivo local que de ningún modo implica una ausencia conceptual. Aun cuando Martínez Vignatti haya indicado como objetivo primordial el presentar una nueva Bahía Blanca bajo la luz de una estética cinematográfica, no ha podido evitar una suerte de filtración inconsciente de la representación de Bahía Blanca como ciudad marítima, ya establecida en la comunidad.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo, hemos indicado una serie de confrontaciones simbólicas y del imaginario en las tramas de las películas *LM* y *LCT*, que permanecen sin resolver pero que indican un grado de choque interno en las historias y externo respecto al contexto cultural de la ciudad donde fueron principalmente filmadas.

En cierto modo, podemos decir que similarmente a cómo Bahía Blanca aún percibe su mar sin poder sentirlo, las protagonistas de los films señalados tienen presente los recuerdos más intensos de su ciudad aunque pretendan borrarlos trasladándose al espacio que perciben como inmediatamente contrario a la urbe, el mar. Así, en la conformación de una imagen de la ciudad y una imagen del mar,

podemos entrever ciertos aspectos que delatan una predilección implícita del cineasta por narrar sus historias en un universo ficticio atravesado por el habitar bahiense.

En definidas cuentas, la aparición de Bahía Blanca en estas películas pareciera aludir a un relato de amor perdido. Una posible respuesta a este interrogante tal vez sea la frase inicial de *LCT* pronunciada por Helena al hablar de Conrado: “Cuando digo amor, te veo y siento tu presencia a mi lado, sin saber si es el sueño o la vigilia”. Quizás, ese amor de la protagonista no sea solamente dedicado a su hombre, sino también a su ciudad.

Fuentes

Entrevista personal al director Martínez Vignatti, D. vía Skype el día 19 de julio de 2014.

Bibliografía

Clarke, D. (Comp.) (1997). *The cinematic city*, Londres, Routledge.

Comolli, J. L. (2002). “La ciudad filmada”, en: La Ferla, J. (Comp.). *Filmar para ver*, Buenos Aires, Ediciones Simurg/Cátedra La Ferla, UBA.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.

La Tercera Fundación de Bahía Blanca: la ciudad bajo las representaciones del desarrollo

Emilce Heredia Chaz

CER-Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur - Universidad Nacional General Sarmiento - CONICET
emilcehch@gmail.com

El 11 de abril de 1997, en ocasión del 169 aniversario de la ciudad de Bahía Blanca, el intendente municipal Jaime Linares indicaba, “cuando digo que Bahía Blanca está viviendo su tercera fundación, no cometo una osadía ni estoy siendo víctima de un exacerbado optimismo carente de racionalidad”¹. Por esos años, la idea de que la ciudad estaba siendo fundada por tercera vez² fue construida desde el poder ejecutivo comunal y resultó rápidamente apropiada y socializada por actores sociales y económicos de importancia³.

Dicha representación formó parte de una nueva construcción simbólica de la ciudad llevada adelante hacia mediados de los años 90 por parte de los sectores hegemónicos locales, entre los que convergieron, además del poder político, el Consorcio de Gestión del Puerto de Bahía Blanca, las empresas transnacionales del polo petroquímico, medios de comunicación y agencias de publicidad. La definición de la localidad como *ciudad puerto*⁴, la idea de la *refundación del polo petroquímico*⁵, la constitución de la ciudad como *capital de la industria petroquímica* fueron otras representaciones que acompañaron la transformación urbana que aconteció a raíz de los grandes mutaciones operadas en el complejo portuario e industrial, en el contexto del proceso de globalización que se desarrolló junto a la aplicación de las políticas neoliberales y la expansión de las corporaciones transnacionales.

En el presente trabajo, nuestra intención es detenernos en el análisis de la representación acerca de la tercera fundación de Bahía Blanca construida desde el poder ejecutivo comunal. Tal construcción simbólica fue parte integrante de la puesta en funcionamiento (también en el año 1997 y por parte del gobierno local) del Plan Estratégico Bahía Blanca, el cual se encontraba trazado sobre la base de una concepción participativa del modelo de gestión local a través del consenso entre el sector público y el

¹ “Tras el futuro, sin descuidar el presente”, Suplemento especial 169 Aniversario de Bahía Blanca, *La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, 11 de abril de 1997, p. 5.

² El discurso acerca de la tercera fundación de Bahía Blanca fue abordado con anterioridad por parte de Marcelo Tedesco (2005).

³ La apropiación de tal idea por parte del diario local *La Nueva Provincia*, como así también de concejales de la ciudad y del rector de la Universidad Nacional del Sur, entre otros, puede confrontarse en: Suplemento especial 169-171 Aniversario de Bahía Blanca, *La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, 11 de abril de 1997-1999.

⁴ A partir de la creación del Consorcio de Gestión del Puerto de Bahía Blanca en 1993, y como parte del proceso de descentralización del sistema portuario decretado por el gobierno nacional, existió “una política expresa de incorporar a una sola imagen puerto y ciudad”. Para conocer más acerca de la construcción del concepto de ciudad puerto, véase Bustos Cara y Tonello (1997) y Heredia Chaz (2013).

⁵ La puesta en marcha de un dispositivo de producción de discursos, imágenes y representaciones que funciona al modo de una *máquina de expresión* y que acompañó al proceso de privatización y ampliación del polo petroquímico de Bahía Blanca en manos de grandes empresas transnacionales a partir de 1995, es estudiada en Heredia Chaz (2015).

sector privado (Torre y Sabatini, 2005)⁶. De modo que, entre los materiales empíricos incluimos no sólo el discurso del intendente municipal⁷ presente en la prensa, sino también diversos documentos elaborados por parte del Equipo Técnico del Plan Estratégico⁸ y una entrevista a quien fuera el Director de Planificación Estratégica de la Municipalidad de Bahía Blanca, José María Zingoni⁹.

El trabajo es construido desde la Historia Cultural Urbana que, siguiendo las reflexiones de Adrián Gorelik (2011: 1), concebimos como “un enfoque, en todo caso, un ángulo de trabajo” que es posible de precisar como una “perspectiva urbana para la historia cultural”¹⁰. En nuestra investigación, los diálogos que se establecen entre los Estudios Urbanos y la Historia Cultural se podrían entender a través del discurrir de cada uno de los términos que dan nombre a nuestra perspectiva de trabajo.

A nuestro entender, lo que la Historia vuelve posible en el estudio de la ciudad es su conocimiento en el espesor de la temporalidad, encontrándose pasado, presente y futuro imbricados en un devenir multicrónico. El segundo de los términos, el de Cultura o, más precisamente, el de Historia Cultural, encuentra un centro común de atención en las relaciones que se establecen entre las formas simbólicas y el mundo social (Chartier, 2005)¹¹. Ahora bien, ¿qué implica estudiar los procesos urbanos desde la Historia Cultural?¹² Al decir de Adrián Gorelik (2011: 3), “el estudio cultural de la ciudad podría definirse, así, como un estudio atento al modo en que la ciudad y sus representaciones se producen mutuamente”.

Por lo que nos interesa una historia cultural de lo urbano que, superando la mera descripción de las representaciones, tense y problematice las relaciones que se establecen entre las dimensiones materiales y simbólicas, entre los datos objetivos y las expresiones subjetivas y, en este caso específico, entre la gran transformación del complejo ferropuertoario e industrial de Bahía Blanca y la construcción de la representación acerca de la tercera fundación de la ciudad, sabiendo que ambas dimensiones no se

⁶ Vale aclarar que en este trabajo nos acercamos al Plan Estratégico Bahía Blanca en la medida en que vuelve inteligible la práctica de construcción de la representación de la tercera fundación de Bahía Blanca. Dicha política de planeamiento urbano requeriría de un análisis más detenido y abarcador.

⁷ Jaime Linares nació en Bahía Blanca en 1950. De profesión Agrimensor por la Universidad Nacional del Sur, inició su carrera política con el puesto de Secretario de Obras y Servicios Públicos de la Municipalidad de Bahía Blanca. Posteriormente, fue presidente del Concejo Deliberante de la ciudad desde 1987 a 1991. En ese año, resultó electo como Intendente Municipal por la Unión Cívica Radical, cargo que ocupó por tres mandatos consecutivos desde el año 1991 al 2003 cuando, buscando una tercera re-elección, fue derrotado por Rodolfo Lopes.

⁸ El equipo técnico del Plan Estratégico Bahía Blanca presentaba un carácter interdisciplinario y tuvo a su cargo, entre otras tareas, la elaboración del *Documento de prediagnóstico* y de varios informes previos. Estuvo integrado por Adriana Torre, María Inés Rodríguez Peraita, Juan Carlos Pascale, Pablo Stegmann, Pablo Doval, Elena Torre, Myrian Sartor, Claudia Tapella, Gustavo Gette, Guillermina Urriza, Carina García Muñoz, Ileana Pipo. A su vez, contó con la asesoría externa de Eduardo Resse y Nilda Jelenic. Cfr. Municipalidad de Bahía Blanca. Dirección de Planificación Estratégica, *Plan estratégico Bahía Blanca. Documento de prediagnóstico. Síntesis*, Bahía Blanca, 1998.

⁹ José María Zingoni nació en Bahía Blanca en 1964. Ingresó a la Municipalidad de Bahía Blanca en el año 1993 y, desde 1997 a 2003, se desempeñó como Director de Planificación Estratégica. En cuanto a su formación académica, para ese entonces era Arquitecto por la Universidad Nacional de Buenos Aires y Especialista en Planificación y Administración del Desarrollo Regional por la Universidad de los Andes (Bogotá).

¹⁰ A diferencia de Adrián Gorelik, la historia cultural urbana en América Latina es caracterizada en tanto un nuevo subcampo disciplinar por parte de Arturo Almandoz (2002).

¹¹ Las nociones de representación como así también de práctica y apropiación a través de las cuales Roger Chartier (1990; 1992) ha propuesto la redefinición de la Historia Cultural, resultan retomadas en nuestra investigación.

¹² Desde la década de 1980, al igual que en otras disciplinas sociales, los estudios sobre la ciudad se hallaron atravesados por el *giro cultural* y, en efecto, se vieron impulsados los análisis sobre las representaciones y los imaginarios urbanos. La centralidad dada a los procesos culturales significó un conjunto de cambios radicales en los modos de concebir la ciudad. Entre las décadas de 1950 y 1970, el campo de los estudios urbanos latinoamericanos se había encontrado hegemonizado por la teoría del desarrollo primero y la teoría de la dependencia después. Si bien sostenían diferencias importantes, e incluso contrapuestas, ambas perspectivas presentaban una visión estructural en el análisis de lo urbano. En el desplazamiento que se operó entre la planificación estructural a la crítica estructural, la interpretación sobre la ciudad se mantuvo dominada por la economía, apareciendo como una realidad material y objetiva. Sin embargo, a mediados de los años 1970 podemos encontrar en las obras de José Luis Romero, Richard Morse y Ángel Rama destacados antecedentes que se posicionaron en tensión con las perspectivas por entonces predominantes, presentando un enfoque histórico y cultural sobre la ciudad latinoamericana. Para profundizar acerca del modo en que el *giro cultural* impactó sobre los estudios urbanos en Latinoamérica, véase Almandoz (2002), Gorelik (2002; 2011), Pesavento (2013) y Roldán (2007).

definen por simple oposición sino que constituyen en los cabos de un mismo problema. De modo que, en la búsqueda de una visión reflexiva sobre los modos de construcción simbólica y material de la ciudad, se volverá necesario incorporar, junto a los procesos culturales, el entramado de las dinámicas políticas, económicas, sociales y ambientales del desarrollo urbano.

El trabajo resulta estructurado en torno a dos dimensiones claves de análisis: tiempo y espacio. En primer lugar, realizamos un análisis del relato acerca del pasado, presente y futuro de la ciudad en el que se basó la construcción de la idea de la tercera fundación, presentando de manera entrelazada los procesos materiales y simbólicos que envolvió. En segundo término, nos detenemos en la configuración espacial que guardó dicha representación, analizando la lógica que articuló lo local y lo global, la ciudad y los mercados mundiales. Por último, avanzamos en la reflexión tendiendo lazos con los sucesivos afanes refundacionales que sufrió la ciudad a lo largo de su historia bajo la ideología del progreso y el desarrollo.

De la primera a la tercera fundación: la ciudad bajo el desarrollo ucrónico

La construcción de la representación de la tercera fundación fue realizada sobre la base de la siguiente operación histórica: si Bahía Blanca había nacido en 1828 con la creación de la Fortaleza Protectora Argentina y, hacia fines del siglo XIX, había atravesado su refundación al erigirse como nudo ferropuerto, a las puertas del tercer milenio, estaría siendo fundada por tercera vez a raíz de las grandes inversiones que arribarían al complejo portuario e industrial.

Si “desde 1828 hasta las dos últimas décadas del siglo pasado, poco o nada fue lo que sucedió en esta comarca”, según expresaba Jaime Linares, “desde 1884 hasta la década del 20, se hicieron importantes inversiones (ferrocarril y puerto) que determinaron el rol de esta ciudad hasta el presente”¹³. De allí que, para dar cuenta del drástico proceso de mutaciones que atravesó Bahía Blanca hacia fines del siglo XIX, desde el gobierno municipal se retomó la idea de la segunda fundación. El historiador Hernán Silva fue señalado como el responsable de acuñar dicho concepto en 1979, en ocasión del Congreso Nacional de Historia sobre la Conquista del Desierto, al plantear que a partir de los primeros años de la década de 1880 la ciudad experimentó una “Refundación, no formal (...) el nacimiento de una Segunda Bahía Blanca”¹⁴.

Sin embargo, vale señalar que la idea acerca de la segunda fundación fue elaborada por el periodista Benigno Lugones, quien llegó a Bahía Blanca en 1883 enviado por el diario porteño *La Nación*. Al dar cuenta de las grandes transformaciones en que se encontraba envuelta la ciudad, Lugones formuló que “se está haciendo ahora la segunda fundación de Bahía Blanca”¹⁵. Dicha representación circuló en la prensa conformando el proceso de construcción simbólica que se dio junto la definición de la ciudad como nudo ferropuerto. Inscripta en la ideología del progreso¹⁶, generó expectativas de un futuro promisorio y, en palabras de Diana Ribas (2007: 6), facilitó “la dominación simbólica que acompañó la introducción de la región en el mercado internacional”.

¹³ “Tras el futuro, sin descuidar el presente”, Suplemento especial 169 Aniversario de Bahía Blanca, *La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, 11 de abril de 1997, p. 5.

¹⁴ Citado en Municipalidad de Bahía Blanca. Dirección de Planificación Estratégica, *Plan estratégico Bahía Blanca. Documento de prediagnóstico. Síntesis*, Bahía Blanca, 1998, p. 2. Al respecto, véase también el escrito de Hernán Silva (1985).

¹⁵ Lugones, Benigno, “Una excursión al sur; la vida en Bahía Blanca”, *La Nación*, Buenos Aires, 13 de marzo de 1883, p. 1. Citado en la tesis doctoral de Diana Ribas (2007: 26), en donde analiza las representaciones que pretendieron caracterizar a la Bahía Blanca de fines del siglo XIX dando cuenta de los radicales cambios que sufrió con su definición como nudo ferropuerto y su inserción en el modelo agro-exportador.

¹⁶ La idea de progreso en la Bahía Blanca de fines del siglo XIX fue asimismo estudiada por Mabel Cernadas (2000).

Poco más de cien años después, el intendente municipal Jaime Linares afirmó: “A la infraestructura existente, producto del esfuerzo de muchos (...), se agrega, ahora, como hace un siglo, una fuerte inversión privada, que contribuye a impulsar fuertemente el desarrollo económico”¹⁷. El avance del capitalismo se tradujo nuevamente al plano simbólico en la construcción de un relato acerca del pasado, presente y futuro de la ciudad estructurado bajo la ideología del progreso, ahora actualizada sobre el concepto de desarrollo. En este sentido, Diana Ribas y Fabiana Tolcachier (2012: 84) reflexionan:

Esta ideología devenida en mito, transita un tiempo lineal y evolutivo proyectado en torno de 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: una fortaleza - aldea agrícola/militar → una ciudad/nudo-ferroportuario → una ciudad/capital de la industria petroquímica. Primera, segunda y tercera fundación.

Las inversiones privadas que, se sostenía, daban origen a esta tercera fundación eran aquellas que dinamizarían la actividad industrial y portuaria¹⁸, cuyo flujo superaría los 1700 millones de dólares hacia el año 2000¹⁹. Como dictaba la doctrina neoliberal, las inversiones extranjeras directas²⁰ efectuadas por las grandes empresas transnacionales²¹ eran presentadas como el motor de desarrollo de la economía local²².

De este modo, la representación de una ciudad que se fundaba por tercera vez se asentaba sobre una perspectiva de la historia dominada por la lógica económica. Sin embargo, sólo se aludía a la dimensión creativa del proceso de cambio, obviando la dimensión destructiva de la cual emergió. Durante aquellos años todo un sistema productivo resultó reestructurado (Tolcachier, 2000): privatización del Ferrocarril Nacional General Roca (1991), privatización de los Talleres ferroviarios Bahía Blanca Noroeste (1992), liquidación de la Junta Nacional de Granos (1993), disolución de la Administración General de Puertos (1992), privatización del polo petroquímico (1995), venta de la Central Termoeléctrica Luis Piedra Buena (1997), desguace de la usina General San Martín (1999).

¹⁷ “Mensaje del intendente”, Suplemento especial 170 Aniversario de Bahía Blanca, *La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, 11 de abril de 1998, p. 2.

¹⁸ Cfr. “Mensaje del intendente”, Suplemento especial 170 Aniversario de Bahía Blanca, *La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, 11 de abril de 1998, p. 2; “En tiempos modernos”, Suplemento especial 171 Aniversario de Bahía Blanca, *La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, 11 de abril de 1999, p. 10.

¹⁹ Municipalidad de Bahía Blanca. Dirección de Planificación Estratégica, *Plan estratégico Bahía Blanca. Documento de prediagnóstico*, Bahía Blanca, 1998, pp. 73-75.

²⁰ La inversión extranjera directa “consiste en la inversión de capital por parte de una persona natural o de una persona jurídica (instituciones y empresas públicas, empresas privadas, etc.) en un país extranjero. En el país de destino, esta entrada de capitales puede realizarse mediante la creación de nuevas plantas productivas o la participación en empresas ya establecidas para conformar una filial de la compañía inversora”. La razón que lleva a las grandes empresas transnacionales a realizar inversiones en diversos lugares del mundo radica, en definitiva, en la búsqueda de un incremento de sus beneficios a través del aprovechamiento de ventajas comparativas asociadas a la dotación de recursos naturales, por medio de la obtención de mano de obra a bajo coste o por el acceso a mercados en crecimiento (Hernández Zubizarreta, González y Ramiro, 2012).

²¹ Si bien existe una amplia discusión acerca de los modos de denominar y definir este tipo de empresas (Hernández Zubizarreta, González y Ramiro, 2012), optamos por la denominación *empresa transnacional* dado que consideramos que da cuenta de mejor modo de la dinámica y la complejidad de sus prácticas. Asimismo, acogemos la caracterización de empresa transnacional que presenta Antoni Verger (2003: 10): “El concepto de empresa transnacional no está estipulado jurídicamente, ya que las empresas poseen la nacionalidad del lugar donde se encuentra su casa matriz o sede central. Podemos definir a la empresa transnacional como a una organización económica compleja en la que una empresa detenta la propiedad —o parte de la propiedad— de una o varias empresas en países extranjeros, a las cuales se les denomina filiales”.

²² Como postulan Juan Hernández Zubizarreta, Erika González y Pedro Ramiro (2012), esta idea “empezó a cobrar mayor relevancia a partir de finales de los años ochenta, cuando el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial promovieron en los países periféricos la aplicación de las medidas propugnadas por el Consenso de Washington”. Sin embargo, existe una contradicción entre las virtudes que el discurso neoliberal atribuye a las inversiones extranjeras y la experiencia de los países latinoamericanos durante las últimas décadas en relación a los graves impactos económicos y socioambientales producidos por las empresas transnacionales.

A través de este proceso de destrucción creativa, desatado por el dinamismo y las fuerzas expansivas del capital global bajo la apertura de un nuevo ciclo de acumulación, la ciudad se revalorizó en tanto espacio del capital (Harvey, 2007). En efecto, se consumó una doble dinámica de privatización y/o eliminación de empresas y organismos estatales, y de adquisición de compañías ya existentes y/o creación de nuevas plantas industriales a través de la inversión extranjera directa. En la confluencia de ambos movimientos, se desarrolló un proceso de privatización, extranjerización y concentración de la estructura productiva local (Viego, 2004).

Si bien la práctica de representación de la tercera fundación y el lanzamiento del Plan Estratégico Bahía Blanca fueron construidos sobre la base de la dinámica creativa del proceso de transformación, los mismos se impusieron como una necesidad para el gobierno municipal ante los impactos sociales negativos que tuvo su dimensión destructiva. Es decir, por detrás del relato que resultaba erigido desde una impronta económica que celebraba las inversiones extranjeras que arribaban a la ciudad, se hallaba el deterioro de las condiciones de vida y de trabajo de importantes segmentos de la población. Como planteó José María Zingoni en ocasión de una entrevista que le realizamos recientemente,

La ciudad tenía una etapa muy, no sé si decir deprimente, pero la verdad que era un bajón. Las noticias siempre tenían que ver con algún cierre, con algún problema, eso de tener el desempleo más alto. Más allá de estos patrones, era una realidad. Entonces había que generar algo que nos cambie el ánimo a los bahienses, que nos haga confiar más en nosotros mismos²³.

De modo que la activación de las imágenes de la tercera fundación fue llevada adelante mientras la ciudad marcaba tasas de desocupación nunca antes alcanzadas, con valores que superaron el 20 % de la población económicamente activa²⁴ y que significaron un aumento mayor al 80 % con respecto a la cantidad de personas sin trabajo al inicio del Plan de Convertibilidad²⁵. El retiro del Estado de las actividades productivas tuvo un impacto significativo sobre el mercado urbano de trabajo. Cuando el proceso de privatizaciones se encontraba aún en una fase con final abierto, ya se había corroborado una disminución superior al 50 % en la ocupación que generaban las empresas estatales al inicio del proceso²⁶.

Así es que “frente a una época de mucha depresión a nivel local: tenemos el mayor desempleo, nos cierran vuelos, nos cierran hoteles”, manifestó José María Zingoni, “de repente había un conjunto de decisiones que iban a marcar una inversión fuerte en la ciudad y cambiaban ese panorama y que podían recuperar el ánimo respecto de lo propio. Entonces acuñamos ese término de la tercera fundación”²⁷. Dicha construcción simbólica presentaba una configuración temporal que implicaba embarcarse hacia un gran proyecto de futuro. El desarrollo que se prometía se encontraba en las proximidades del nuevo siglo. En un momento en que la ciudad atravesaba una grave situación de desempleo, las esperanzas sociales eran colocadas en un futuro que resultaba dilatado a expensas de un presente en que parecía ineludible ejecutar un paquete de transformaciones. En su proyección hacia el futuro, el pasado y el presente de la ciudad debían ser relegados en pos del imperioso desarrollo: “La cuestión es aceptar estos cambios espectaculares que hoy se notan en el perfil urbano y de las

²³ Zingoni, José, *Entrevista oral* realizada por Emilce Heredia Chaz, Bahía Blanca, 25 de marzo de 2015.

²⁴ Durante la década de 1990, la tasa de desocupación de Bahía Blanca trepó hasta su pico máximo en 1996 con el 20,5 %, disminuyendo levemente al siguiente año al 19,5 %. Véase IEFE (2000).

²⁵ Las mediciones corresponden al período 1993-1996 del INDEC, *Encuesta Permanente de Hogares*. Cfr. Gorenstein (1998).

²⁶ Las cifras corresponden a los resultados de estudios realizados en 1995. Véase Gorenstein (1998).

²⁷ Zingoni, José, *Entrevista oral* realizada por Emilce Heredia Chaz, Bahía Blanca, 25 de marzo de 2015.

costumbres (...) Lo peor que podemos hacer es quedarnos en la nostalgia trágica derivada de una etapa pasada que ya no volverá”²⁸.

Global-local: la ciudad bajo el desarrollo utópico

A través del vasto cambio de época que vivió la ciudad en su tercera fundación, las relaciones entre industria, sociedad y medio ambiente, entre capital, trabajo y naturaleza, entre espacios de producción y lugares de vida sufrieron una reconfiguración drástica al ritmo de mutaciones que excedieron por mucho los límites de la localidad, la región, el país, poniendo en juego de manera central nuevas dinámicas de alcance mundial. De modo que el promisorio desarrollo que alcanzaría la ciudad en los umbrales del nuevo siglo presentaba una configuración espacial de particulares características. En un escenario caracterizado por la retirada del Estado (de las políticas de fomento de las economías regionales y de las políticas de compensación social) y por el ascenso de las corporaciones transnacionales, la relación entre lo local y lo global adquiriría una nueva centralidad.

En tanto receptora de inversiones extranjeras directas y propulsora de flujos mundiales de mercancías, “la ciudad necesita integrarse a una economía globalizada”²⁹, afirmaba Jaime Linares. El relato de una ciudad que resultaba fundada por tercera vez en manos de grandes empresas transnacionales, se asentaba sobre un imaginario en el que los mercados globales eran presentados como su destino manifiesto. De modo que resultaba posible inscribir dicho relato en las coordenadas de una visión globocéntrica y celebratoria de las transformaciones que se producían con la aplicación de las políticas neoliberales. En los discursos dominantes de la globalización, como reflexiona Fernando Coronil (2000: 105), “dado que el mercado se presenta como una estructura de posibilidades en vez de como un régimen de dominación, éste crea la ilusión de que la acción humana es libre y no limitada”. En vinculación a los cambios operados en la ciudad de Bahía Blanca, dichas ilusiones eran activadas por el intendente municipal al advertir que “debemos estar atentos a lo que se necesitará y a cómo capacitarnos para conseguirlo. Tenemos por delante un desafío y no debemos desaprovechar la oportunidad”³⁰. De allí se desprendía que los resultados sociales que se obtendrían al final de este proceso, lejos de entenderse como efectos estructurales de las políticas neoliberales, serían responsabilidad de la ciudadanía bahiense.

Ante este escenario, el desarrollo de la ciudad frente a las dinámicas globales se formulaba a través de un doble desafío que portaba, al mismo tiempo, una tensión: “convertirse en un ámbito más competitivo y atractivo para la radicación de inversiones y, simultáneamente, desarrollar un entorno de mayor habitabilidad, ambientalmente sustentable y socialmente más equitativo para su población”³¹. El primer objetivo se corroboró en tanto grandes empresas de agronegocios se radicaron en la zona portuaria y el polo petroquímico pasó a representar la mitad de la industria petroquímica nacional (Odisio, 2012).

Sin embargo, todos estos grandes números que se promocionaban con fervor, contrastan con el impacto del complejo sobre la economía urbana. La reestructuración del papel desempeñado por la ciudad al interior del modo de acumulación capitalista generó un drástico desacople del espacio productivo de los procesos locales pasando a rearticularse en el marco de dinámicas globales de

²⁸ “En tiempos modernos”, Suplemento especial 171 Aniversario de Bahía Blanca, *La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, 11 de abril de 1999, p. 10.

²⁹ “Linares enfocó la ciudad del futuro”, *La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, 12 de abril de 1997, p. 5.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ “Agr. Jaime Linares. Intendente Municipal”, en Municipalidad de Bahía Blanca, *Plan Estratégico Bahía Blanca. Etapa de Formulación, diciembre 1997-diciembre 1999. Documento final*, Bahía Blanca, 2000, p. 7.

valoración. En efecto, el conjunto de las empresas transnacionales se consolidó bajo una configuración de enclave con escasa articulación regional, en cuanto emplea una cantidad limitada de mano de obra, presenta una exigua capacidad de generar eslabonamientos hacia atrás y hacia adelante, y transfiere al exterior cuantiosas ganancias (Viego, 2004).

El escaso impacto económico a nivel local generado por las grandes inversiones puede ser corroborado a partir de datos precisos³², y aquí presentamos sólo algunos de ellos. El impacto local de las inversiones durante el período 1997-2001 en el polo petroquímico constituyó el 52 % del monto total. Es decir, sólo la mitad de las inversiones tuvo como destino a Bahía Blanca a través de la compra de insumos y la contratación de mano de obra. A su vez, debido al carácter intensivo en capital de la industria y a la constante incorporación de nuevas tecnologías en plantas de proceso continuo, el complejo petroquímico emplea una cantidad exigua de mano de obra. En el año 2001, el empleo generado por las empresas petroquímicas representó el 1 % de la población económicamente activa de la ciudad³³. Por su parte, la riqueza generada por las transnacionales petroquímicas durante el año 2001 resultó distribuida de la siguiente manera. En Bahía Blanca sólo permaneció lo que recibieron los trabajadores locales (15,6 %) y el municipio (0,43 %), mientras los dueños de las empresas se llevaron el 73 % del total.

No obstante, el concepto de enclave cerrado en relación al entorno inmediato resulta aplicable sólo en términos económicos. Al tiempo que el complejo industrial y portuario se desarrolla generando un impacto poco significativo sobre la economía urbana, produce un impacto ambiental altamente negativo. En especial las empresas petroquímicas fabrican sus productos utilizando de manera intensiva bienes comunes como el gas, el agua y la electricidad, al tiempo que generan contaminación en las aguas del estuario y en el aire de la ciudad, generando problemas de salud en la población y perjudicando la pesca artesanal. Es decir, en el desarrollo de su actividad industrial, realizan una explotación de la naturaleza y de la ciudad, al modo de un *grifo* y un *sumidero*³⁴. Por lo que la gran expansión que experimentó el polo portuario e industrial durante los 1990 produjo la emergencia de una situación de contaminación y riesgo ambiental de novedosas características y de mayor intensidad.

En este sentido, es posible enumerar una diversidad de cuestiones, de las cuales aquí sólo nombraremos algunas. La ampliación del polo petroquímico avanzó hacia las zonas pobladas de Ingeniero White, acortando la distancia existente entre las empresas y las viviendas, y aumentando el impacto de la actividad industrial sobre la vida cotidiana de las personas. Pero además, si bien la franja costera del Estuario de Bahía Blanca ha venido modificándose desde hace más de un siglo, la vertiginosa radicación de empresas petroquímicas y de agronegocios durante la década de 1990 introdujo una intensa transformación sobre el espacio costero (Ramborger y Lorda, 2010). Asimismo, la pesca artesanal se encuentra atravesando una crisis de carácter cada vez más pronunciado debido a la escasez del recurso ictícola. Si bien resulta complejo señalar con precisión las causas que han originado el problema, es posible afirmar que entre ellas se hallan los sucesivos dragados realizados para permitir el ingreso de barcos de calado cada vez más profundo y la contaminación de las aguas de la ría por el vertido de desechos cloacales e industriales. Si se pone en comparación la época de mayor auge de la

³² La siguiente información proviene de un estudio de caracterización sectorial e impacto económico en el ámbito local y regional que resulta de las actividades correspondientes a Compañía Mega, PBB Polisor, Profertil y Solvay Indupa durante el período 1997-2001. La realización de dicho estudio fue acordada por la Asociación Industrial Química Bahía Blanca, el Instituto Petroquímico Argentino y el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur. Cfr. Dichiara (2002).

³³ El total de la mano de obra ocupada en el ámbito local ascendía a 1.094 personas, a las que se sumaban aproximadamente 2.200 empleos generados de manera indirecta por las mencionadas compañías.

³⁴ La metáfora pertenece a James O'Connor (2001: 221), quien sostiene: "La naturaleza es un punto de partida para el capital, pero no suele ser un punto de regreso. La naturaleza es un grifo económico y también un sumidero, pero un grifo que puede secarse y un sumidero que puede taparse. La naturaleza, como grifo, ha sido más o menos capitalizada; la naturaleza como sumidero está más o menos no capitalizada. El grifo es casi siempre propiedad privada; el sumidero suele ser propiedad común. El grifo es, evidentemente, una metáfora del agotamiento de recursos; el sumidero lo es de la contaminación".

pesca artesanal en el en el estuario de Bahía Blanca (1978-1981) con el período 1998-2000, se puede observar que tanto el volumen de pesca como el valor de la producción anuales disminuyeron en más de un 90 %³⁵.

A poco menos de veinte años de la denominada tercera fundación de Bahía Blanca, es posible afirmar que mientras el primer objetivo formulado por el gobierno municipal se ha alcanzado, el segundo continúa aguardando. Bajo la narrativa utópica del desarrollo, las corporaciones transnacionales han consolidado su desarrollo en este lugar del mundo, mientras que las promesas acerca de los beneficios sociales que traerían las grandes inversiones para la ciudad no sólo continúan incumplidas sino que además se ha avanzado de forma sensible en sentido contrario a su concreción.

Las (re)fundaciones de Bahía Blanca: palabras de cierre y apertura

Los afanes refundadores de la ciudad de Bahía Blanca, de su puerto y de su industria, no se reducen a los anteriormente analizados. El Plan de Desarrollo de Bahía Blanca, publicado en 1971 durante la intendencia de Mario Monacelli Erquiaga, se halló impregnado de un “espíritu refundacional” por el cual se interpretaba que “los cambios profundos que atraviesa la población solo son parangonables con su propia conformación” (Campetella, 2013). En el año 2011, en ocasión del lanzamiento del proyecto de dragado del área interna del estuario de Bahía Blanca, se activó la siguiente operación histórica: si el puerto había sido fundado hacia finales del siglo XIX por capitales ingleses y vivió una segunda fundación en los años 90 con la privatización del complejo portuario, la creación del Consorcio de Gestión del Puerto de Bahía Blanca y el arribo de grandes empresas transnacionales, a partir de dicho megaproyecto, se estaría gestando la tercera fundación del puerto (Heredia Chaz, 2013). Más recientemente, Cristian Breitenstein (Ministro de Producción del gobierno provincial de Daniel Scioli y con anterioridad Intendente Municipal de Bahía Blanca) anunció la tercera fundación de la industria bahiense, la cual en rigor se circunscribiría al polo petroquímico, del siguiente modo: así como el complejo nació del vientre del Estado nacional hacia 1981 y experimentó un segundo nacimiento quince años después a partir de su privatización en manos de empresas transnacionales, con la explotación del gas no convencional mediante la metodología del *fracking* en el yacimiento de Vaca Muerta sería posible asegurar la disponibilidad del insumo básico del polo como así también generar las condiciones de posibilidad para su futura ampliación³⁶.

Las sucesivas reestructuraciones del rol desempeñado por la ciudad al interior del modo de acumulación capitalista resultan acompañadas por procesos de dominación simbólica. De allí que lo económico resulta el punto de partida, y también de llegada, imponiendo su lógica en las transformaciones urbanas. Sin embargo, bajo la ideología del desarrollo no sólo se ven modificados los modos de producir y de comercializar. El resultado combinado de estas mutaciones produce cambios decisivos en las condiciones de trabajo y de vida de la población.

Frente a ello, la narrativa del progreso y el desarrollo se actualiza una y otra vez sobre un imaginario en el que perpetuamente el presente es condenado al futuro y la ciudad resulta desterrada a

³⁵ Mientras que para el período 1978-1981 se estima un volumen de producción anual de pescados y mariscos no inferior a las 10.000 toneladas, para los años 1998-2000 se calcula un volumen anual promedio de 750 toneladas. Asimismo, mientras que para principios de los 1980 se registra un valor de producción por encima de los 7 millones de pesos (actualizado a los precios del 2000), durante 1998-2000 la cifra resulta sensiblemente inferior, rondando el medio millón de dólares. Véase CREEBBA (2001).

³⁶ “Vaca Muerta generaría en Bahía una tercera fundación industrial”, *La Brújula* 24, Bahía Blanca, 24 de junio de 2014. Dirección URL: http://labrujula24.com.ar/noticias/2014/8006_-Vaca-Muerta-puede-generar-en-Bahia-una-tercera-fundacion-industrial. En este sentido, vale mencionar el acuerdo que Dow Argentina firmó con YPF en el año 2013 para la explotación de shale gas en El Orejano, un área de más de 40 km2 dentro de Vaca Muerta, en la provincia de Neuquén.

los mercados mundiales. Tras este relato, Bahía Blanca queda decididamente dilatada en el tiempo y entregada a las fuerzas globales tras el imperioso desarrollo.

Ayer y hoy, esta ideología pervive en tanto utopía del capital que se busca generalizar a la ciudad toda. O más precisamente en tanto utopía y ucronía (des)ubicada en un no lugar y en un no momento, resultando una ciudad que bien podría preguntarse: ¿dónde se localiza el crecimiento de una Bahía global? ¿cuándo se conjuga en presente una ciudad en eterno desarrollo?

Fuentes

Prensa

La Nueva Provincia, Bahía Blanca, 1997-1999.

Suplemento especial “Aniversario de Bahía Blanca”, *La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, 11 de abril de 1997-1999.

Publicaciones oficiales

Municipalidad de Bahía Blanca. Dirección de Planificación Estratégica, *Plan estratégico Bahía Blanca. Documento de prediagnóstico*, Bahía Blanca, 1998.

Municipalidad de Bahía Blanca. Dirección de Planificación Estratégica, *Plan estratégico Bahía Blanca. Documento de prediagnóstico. Síntesis*, Bahía Blanca, 1998.

Municipalidad de Bahía Blanca. Dirección de Planificación Estratégica, *Ciclo de conferencias. La Planificación Estratégica, un instrumento integral e integrador de desarrollo*, Bahía Blanca, Sapienza, 1999.

Municipalidad de Bahía Blanca. Dirección de Planificación Estratégica, *Plan Estratégico Bahía Blanca. Formulación de Programas y Proyectos. Documento de Trabajo*, Bahía Blanca, 1999.

Municipalidad de Bahía Blanca, *Plan Estratégico Bahía Blanca. Etapa de Formulación, diciembre 1997 - diciembre 1999. Documento final*, Bahía Blanca, 2000.

Entrevistas

Zingoni, José, *Entrevista oral* realizada por Emilce Heredia Chaz, Bahía Blanca, 25 de marzo de 2015.

Bibliografía

Almandoz, A. (2002). “Notas sobre historia cultural urbana. Una perspectiva latinoamericana”, *Perspectivas Urbanas/Urban Perspectives*, n.º 1, pp. 29-39.

Bustos Cara, R. y Tonello, S. (1997). “Identidad e imaginario en torno a un proceso de reestructuración portuaria: Bahía Blanca”, *Caravelle*, n.º 69, pp. 133-149.

- Campetella, L. (2013). "Desarrollo, retórica y planeamiento urbano en Argentina: aportes de una investigación en curso", *Cuadernos del Sur - Letras*, n.º 43, (en prensa).
- CREEBBA (2001). "La pesca artesanal en la ría de Bahía Blanca", *Indicadores de Actividad Económica*, año X, n.º 56, pp. 20-26.
- Cernadas, M. (2000). "La idea de progreso en la Bahía Blanca de fines del siglo XIX", en: Bustos Cara, R. y Cernadas, M. (Eds.). *Estudios Regionales Interdisciplinarios II*, Bahía Blanca, Ediuns, pp. 229-243.
- Chartier, R. (1990). "La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones", *Punto de vista*, año XIII, n.º 39, pp. 43-48.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Barcelona, Gedisa.
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, Universidad Iberoamericana.
- Coronil, F. (2000). "Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo", en: Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 87-111.
- Dichiara, R. (2002). "Impacto económico del polo petroquímico en la región y el país", *2º jornadas de actualización petroquímica. La industria petroquímica en Bahía Blanca*, Bahía Blanca, IPA - AIQBB.
- Gorelik, A. (2002). "Ciudad", en: Altamirano, C. *Términos críticos para un diccionario de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós, pp. 12-21.
- Gorelik, A. (2011). "Para una historia cultural de la 'ciudad latinoamericana'", en *Primer Congreso Latinoamericano de Estudios Urbanos: Pensar la ciudad, cambiar la ciudad. Los retos de la investigación en América Latina a comienzos del siglo XXI*, Buenos Aires, UNGS. Dirección URL: <http://www.urbared.ungs.edu.ar/temas.html>
- Gorenstein, S. (1998). "Las nuevas formas de declive urbano-regional en la Argentina de los años noventa. El caso de Bahía Blanca en el Sudoeste Bonaerense", en: De Mattos, C.; Hiernaux, D. y Restrepo, D. (Comps.). *Globalización y Territorio. Impactos y Perspectivas, Chile*, Pontificia Universidad Católica de Chile - Fondo de Cultura Económica, pp. 479-502.
- Harvey, D. (2007). "La geografía de la acumulación capitalista: reconstrucción de la teoría marxiana", *Espacio del capital. Hacia una geografía crítica*, Madrid, Akal, pp. 255-284.
- Heredía Chaz, E. (2013). "Gaviotas en la ciudad: arte y política en el movimiento socioambiental de Bahía Blanca", en Espantoso Rodríguez, T. (Coord.). *Reflexiones entre los dos Bicentenarios (2010-2016): 1er Congreso Nacional sobre Arte Público en Argentina*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, pp. 281-294.
- Heredía Chaz, E. (2015). "La máquina de expresión del Polo Petroquímico de Bahía Blanca", *Cuadernos del Sur - Historia*, n.º 43, (en prensa).
- Hernández Zubizarreta, J.; González, E. y Ramiro, P. (Eds.) (2012). *Diccionario crítico de empresas transnacionales. Claves para enfrentar el poder de las grandes corporaciones*, Barcelona, Icaria - OMAL - Hegoa.
- IEFE (2000). "Buenos Aires viceversa: informe sobre desocupados", *Informe iefe*, n.º 104.
- O'Connor, J. (2001). *Causas naturales. Ensayos de marxismo ecológico*, México, Siglo Veintiuno.
- Odisio, J. (2012). "El impacto socio-económico del Complejo Petroquímico de Bahía Blanca sobre su entorno local", *HISTORELo*, vol. 4, n.º 7, pp. 14-46.
- Pesavento, S. (2013). "Más allá del espacio: por una historia cultural de lo urbano", *Anuario digital*, n.º 4, pp. 39-55.

- Ramborger, M. y Lorda, M. (2010). "Análisis de las transformaciones antrópicas de la franja costera de la Bahía Blanca a partir de la interpretación de fotografías aéreas", *Revista Universitaria de Geografía*, vol. 19, n.º 1, pp. 49-70.
- Ribas, D. (2007). *Del fuerte a la ciudad moderna: imagen y autoimagen de Bahía Blanca*. Tesis Doctor en Historia, Bahía Blanca, UNS.
- Ribas, D. y Tolcachier, F. (2012). *La California del Sur: de la construcción del nudo ferro-portuario al centenario local (Bahía Blanca, 1884-1928)*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Roldán, D. (2007). "Historia cultural de las ciudades e historia de los imaginarios urbanos. Argentina y América Latina", en: Fernández, S. (Comp.). *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*, Rosario, Prohistoria, pp. 109-135.
- Silva, H. (1985). "La Segunda Bahía Blanca", *Separata del Congreso Nacional de Historia sobre la Conquista del Desierto. Gral. Roca 6-10 de noviembre de 1979*, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia.
- Tedesco, M. (2005). "Discurso, ideología e imaginarios sociales en torno a la 'Tercera Fundación' de Bahía Blanca", en: Cernadas, M. y Vaquero, M. (Eds.) *Problemáticas sociopolíticas y económicas del Sudoeste Bonaerense*, Bahía Blanca, UNS, pp. 167-176.
- Tolcachier, F. (2000). *Historia del pueblo de puerto: Ing. White*, Ingeniero White, Museo del Puerto, (Mimeo).
- Torre, E. y Sabatini, C. (2005). *Mapeo político del posicionamiento de actores claves frente a la industrialización petroquímica en Bahía Blanca*, Bahía Blanca, (Mimeo).
- Verger, A. (2003). *El sutil poder de las transnacionales. Lógica, funcionamiento e impacto de las grandes empresas en un mundo globalizado*, Barcelona, Icaria - ODG.
- Viego, V. (2004). *El desarrollo industrial de los territorios periféricos. El caso de Bahía Blanca*, Bahía Blanca, Ediuns.

Sociabilidad, prensa y estrategia.

Notas sobre la *Junta Universitaria de Coordinación Democrática de Bahía Blanca* (1946)

Juliana López Pascual

CER- Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur - CONICET

juliana.lopezpascual@uns.edu.ar

En enero de 1946, buena parte de los colegios profesionales de Bahía Blanca conformaron la *Junta Universitaria de Coordinación Democrática de Bahía Blanca* a la que se sumaron, también, algunas organizaciones estudiantiles. Convencidos de estar viviendo una “hora de definiciones categóricas”, en ella se integraron la Asociación Médica local junto al Colegio de Abogados, el Colegio de Contadores Públicos, el Círculo Odontológico, el Colegio de Escribanos, el Centro de Ingenieros, la Asociación Farmacéutica Democrática de la Provincia y los Estudiantes Universitarios Bahienses¹. Integrada por León Galtier, Manuel E. Vallés, Juan Carlos Perramón y José Luis García Pereryra, a los pocos días de su creación la *Junta* emitió un manifiesto en el que, al final de una extensa declaración de principios, invitaba a “que todo el mundo apoye la fórmula Tamborini-Mosca” ya que los partidos tradicionales marcharían “unidos contra el mal”². Durante los últimos años, los enfoques historiográficos culturalistas se preguntan por las formas en las que lo político se pone en juego y encuentra un lugar en la cotidianidad de los ciudadanos (Sirinelli, 1992). Persiguiendo esa meta, en esta comunicación nos proponemos explorar las posibilidades que los documentos de prensa brindan al análisis de las prácticas de sociabilidad asumidas por las élites en Bahía Blanca a mediados del siglo XX, como la mencionada *Junta*, intentando diseñar un planteo metodológico que permita visibilizar las distancias y los acercamientos entre las condiciones sociales específicas, las posiciones ideológicas, las adscripciones partidarias, las pugnas por el poder y la construcción de horizontes de distinción y jerarquización social y simbólica.

El respaldo de la *Junta Universitaria de Coordinación Democrática* a los candidatos del frente electoral fue construido sobre la misma variable discursiva que recorría, en mayor o menor medida, las lecturas de la coyuntura política esbozadas por los opositores a la candidatura presidencial de Juan Domingo Perón y que recuperaba, en parte, los lineamientos ideológicos definidos por las formas de resistencia antifascista: democracia/ dictadura, libertad/ esclavitud³.

Se cree en la democracia, forma de vida que es esencia (sic) de la libertad en América y se la defiende; o no se cree en ella y se propugna por los regímenes dictatoriales que someten al

¹*Democracia*, Año XVI, n.º 3873, Bahía Blanca, 9 de enero de 1946, p. 6. Sobre esta Junta también puede consultarse el trabajo de José Marcilese (2010).

²“Dio un manifiesto al pueblo la Junta de Coordinación Universitaria de nuestra ciudad”, *El Atlántico*, año XXVII, n.º 8863, 10 de enero de 1946, p. 8.

³ *Ibidem*.

hombre a la voluntad arbitraria de los gobernantes de hecho. No hay términos medios; y quien crea encontrarlos, no es sino un traficante de la libertad o un predispuesto a la esclavitud.

Los universitarios cuya cultura se nutre en la ciencia universalmente libre que arraiga en los más cruentos sacrificios de la humanidad para lograr la liberación espiritual del hombre, no pueden vacilar ni han vacilado en su definición. Y en este momento decisivo de la historia patria han salido de sus gabinetes para gritar al pueblo de la república: por la democracia contra la dictadura⁴.

En su local céntrico, ubicado en Alsina 156, funcionaron también las secretarías de la Unión Democrática Femenina y el Comité de Estudiantes Universitarios Bahienses, habiéndose ofrecido también comodidades a la *Junta de Unidad Democrática* (*El Atlántico*, 23 de enero de 1946, p. 8). A la inauguración del mismo asistieron varios representantes partidarios: hicieron uso de la palabra el escribano Enrique Allperin, el ingeniero y candidato a diputado provincial por el Partido Comunista Néstor Jáuregui, Raquel Ferrer —en representación de “la mujer democrática”—, Agustín de Arrieta por el partido Socialista, Luis E. Vera por la Unión Cívica Radical y el estudiante José Luis García Pereyra (*El Atlántico*, 24 de enero de 1946, p. 10).

Entre las estrategias de acción proselitista diseñadas por la Junta se encontró la edición del periódico semanal *Alerta!*, cuyos cinco números lo convierten hoy en uno de los pocos registros disponibles del fenómeno⁵. Una mirada rápida sobre los aspectos materiales y discursivos de este corpus nos conduciría a entenderlo como una manifestación más de lo que hemos conocido como prensa *facciosa* (Halperín Donghi, 1985), y esa interpretación no sería errónea. Sin publicidades comerciales y sin dar cuenta del cuerpo de responsables de la edición, en cada número el lector encontraba ocho páginas en formato tabloide en las que se organizaban escritos anónimos y caricaturas que denunciaban las connotaciones negativas del candidato laborista, junto a recuadros e intervenciones que promocionaban la fórmula de la Unión Democrática. En efecto, más allá de la adopción de las formas gráficas y redaccionales típicas de la prensa del momento e, inclusive, sus similitudes con el diario local *Democracia*⁶ y la recuperación nominal de la tradición periodística antifascista⁷, la fuente no pareciera indicar ninguna voluntad de participar de la competencia interna del campo periodístico sino, por el contrario, de servir de recurso panfletario a la fórmula unionista. No obstante, su puesta en diálogo con otra documentación de prensa y con el contexto de su aparición señalaría que no agota su potencial historiográfico en la perspectiva política; por el contrario, consideramos que ese aspecto debe ser complementado y problematizado a partir de una mirada que lo articule a y dé cuenta del complejo proceso de movilización social que atestigua. La convergencia entre sociabilidad y prensa se presenta entonces como una combinación probablemente fructífera tanto en lo heurístico como en lo hermenéutico.

La Junta en el contexto social de Bahía Blanca a mediados del siglo XX

En principio, consideramos que más allá de lo coyuntural del evento es necesario restituir el episodio juntista al profuso y muy dinámico escenario asociativo que se ha registrado para Bahía Blanca durante

⁴ *Ibidem*.

⁵ Sus números no fueron conservados en los archivos locales. Desde el Archivo de la Memoria de la Universidad Nacional del Sur agradecemos a la familia de Rodolfo Cobián por la donación de su colección periodística, entre cuyo elementos se encuentra la mencionada fuente.

⁶ El diario *Democracia* constituía, desde 1930, el vocero de las ideas de la Unión Cívica Radical en Bahía Blanca; era dirigido por Luis Vera, uno de sus dirigentes partidarios. Al respecto, véase López Pascual (2013a).

⁷ *Alerta!* también fue el nombre utilizado por una de las publicaciones antifascistas surgidas en 1941 (Gené, 2009).

la primera mitad del siglo XX (Agesta, 2013; Marcilese, 2009; López Pascual, 2014). 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 había significado 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, 2014) manifestaba una gran vitalidad y una creciente especialización a la vez que mostraba los frutos de las gestiones realizadas en las décadas previas. Hacia mediados de la década, la localidad se había convertido en una ciudad de 122 000 habitantes entre los que las inquietudes sociales, deportivas, profesionales, culturales, políticas, económicas y gremiales habían conducido a la consolidación y multiplicación de los espacios de la sociedad civil que vio así crecer el número de participantes en ella a la vez que se diversificaban sus formas institucionales⁸.

La identificación con el ámbito universitario, particularmente, ya se había puesto de manifiesto con anterioridad a la creación de la *Junta*... De un lado, la voluntad de erigir una casa de altos estudios en la ciudad contaba con una extensa trayectoria de movilizaciones, pedidos e instancias de organización con distintos grados de llegada a las instancias de decisión política (López Pascual, 2016). Por otro, la coyuntura política aceleró ciertos procesos de agregación: en octubre de 1945, la clausura de la Universidad Nacional de La Plata por parte del gobierno nacional a raíz del malestar institucional que la aquejaba⁹ produjo en Bahía Blanca una convocatoria a la reunión de los graduados de esa casa de estudios que residieran en la localidad. Citados en el Colegio de Abogados, los asistentes suscribieron una resolución de “solidaridad espiritual” con las autoridades, profesores y alumnos de la UNLP. Además de adherir a los pronunciamientos de los rectores y decanos de las otras seis universidades que enfatizaban la necesidad de restablecimiento de la vigencia constitucional y de expresar su protesta por el cierre de la entidad educativa frente a la cual, como universitarios y ciudadanos no podían “permanecer indiferentes, reclamando su reapertura como exigencia de la cultura nacional”, convocaron a un movimiento de opinión entre los ex alumnos de la universidad pletense “para la organización definitiva en nuestra ciudad del núcleo de vinculación orgánica y permanente con la misma”¹⁰. La iniciativa de reunir a todo aquel que hubiese circulado por las aulas de la UNLP —originada, según esta fuente, en el interés de sus propias autoridades— fue bien recibida en Bahía Blanca y se hizo extensiva hasta considerar la unión de todo aquel que se reconociera como egresado universitario. Esta condición era vista, no sólo como una cualificación laboral relativa a la formación específica adquirida en las aulas de educación superior sino que, de acuerdo al documento, ella revestía a quienes así se identificaban como responsables de una misión ciudadana diferencial sintetizada en la vocación democrática recuperando así las premisas del ideario reformista. En enero de 1946, a su vez, la vinculación con los sectores universitarios también desembocó en la realización de una asamblea de universitarios residentes en Bahía Blanca, en la que se conformó el *Círculo de Estudiantes Universitarios Bahienses*, “con el fin inmediato de agrupar a dichos jóvenes en la lucha por la Libertad y la Democracia”. Pocos días después de su creación, la entidad dio a conocer un manifiesto en el que proclamó su adhesión a la posición declarada por la Federación Universitaria Argentina, ratificó las denuncias de persecución al movimiento estudiantil y declaró su apoyo a la Unión Democrática. (*El Atlántico*, 20 de enero de 1946, p. 20).

⁸ 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.

⁹ Al respecto, véase Osvaldo Graciano (2008).

¹⁰ *Democracia*, Año XVI, n.º 3803, 16 de octubre de 1945, p. 6.

Como se ha visto en trabajos previos en los que esbozamos su análisis cuantitativo (López Pascual, 2014 y 2015a), la dirigencia de los colegios profesionales que se involucraron en la iniciativa de la *Junta* formaba parte del grupo social más o menos extenso que desde fines de los años '20 sostenía estrategias políticas compartidas respecto de la sociabilidad y el asociacionismo. Independientemente de la adscripción partidaria y de la sensibilidad ideológica profesada, las prácticas sociales adquiridas los impulsaban a participar prolongada e insistentemente en la vida de las distintas entidades —como los clubes deportivos y sociales, las iniciativas culturales, las cooperativas de servicios, las corporaciones económicas, etc.— en simultaneidad con su mayor o menor intervención política electoral. La reconstrucción de las cúpulas dirigentes de estos espacios de la sociedad civil ha mostrado la existencia de una lógica de acción política global que se sostuvo durante décadas y que no se interrumpió por las divisiones y las fracturas operadas desde lo partidario a partir de la consolidación y la posterior desarticulación del gobierno peronista. Yuxtapuestas en algunos casos con la adopción de prácticas de religación no-modernas —como el emparentamiento familiar— al interior de la *sociabilidad asociativa* (González Bernaldo, 2008) los individuos adoptaban comportamientos que no sólo tensionaban la oposición entre lo corporativo y lo democrático, sino que también ponían en entredicho uno de los principios fundamentales de la sociabilidad moderna, cual era el de la prescindencia política y la exclusión de la acción partidaria. Desde una mirada cualitativa se observa entonces que entre los grupos locales que de manera preliminar identificamos como *élite*¹¹, la convergencia y la articulación de los lazos parentales con los sociales, los laborales, los económicos y los políticos construían un entramado denso que movilizaba voluntades, establecía límites y horizontes a la acción individual cotidiana y jalonaba la vida de las instituciones como parte de las prácticas habituales de intervención civil.

La constitución de una forma asociativa y la adopción de una posición partidaria concreta se producía, según los documentos, a partir de una síntesis particular de factores entre los que se destacaron el ejercicio de una profesión universitaria, la adopción del modelo democrático de gobierno y una compleja noción de cultura en la que se combinaban la ciencia y el liberalismo (López Pascual, 2014). El estudio del asociacionismo y de las redes de vínculos constituye, en este sentido, una forma de abordar el universo de prácticas y representaciones relativas a la sociabilidad que se ponían en juego en la vida diaria de estos sujetos. No ahondaremos aquí en las declinaciones y derivas conceptuales de la sociabilidad que han sido revisadas por otras investigaciones (Agulhon, 2009; González Bernaldo, 2008 y Bisso, 2009 entre otros). No obstante ello, cabe preguntarnos ¿de qué tipo de sociabilidad hablamos al analizar la *Junta*? ¿Cuáles serían sus características distintivas?

De un lado, podríamos recuperar los términos en que, según Guarín-Martínez (2010), se entiende a la *sociabilidad política*, particularmente en los estudios acerca del siglo XIX hispanoamericano: “las formas en las que las élites latinoamericanas conformaron sociedades de intercambio de conocimiento, y de relaciones políticas, económicas, sociales y culturales” (Guarín-Martínez, 2010: 26). Sin embargo, nuevamente nos encontramos con problemas: la distancia histórica, geográfica y —particularmente— cualitativa de los sujetos y de las prácticas pone en perspectiva la posibilidad de establecer comparaciones y resalta la improcedencia de homologar los objetos por su diversidad en términos de impacto y alcance, de continuidad temporal y de horizontes ideológicos y simbólicos. Por otro, la ambigüedad que presentaba la composición y la proyección temporal de la *Junta* haría relativamente ineficaz la distinción entre *sociabilidad formal* o *informal*: si bien no parece haberse dado estatutos, jerarquías dirigenciales o formatos de gestión interna, su misma creación se basaba en asociaciones consolidadas y perdurables, de las que provenían sus miembros en calidad de representantes.

¹¹ Esta caracterización conlleva limitaciones de índole teórica y metodológica que, por razones de espacio, no abordaremos aquí. Baste decir, sin embargo, que entendemos la noción de *élite* como una *condición relacional* no reificada que permite señalar e identificar globalmente a una serie de sujetos que comparten algunos rasgos comunes y detentan una posición de mayor poder relativo al interior del cuerpo social.

Quizás, y esto es una hipótesis a revisar, podríamos pensar el fenómeno en términos de *sociabilidad coyuntural*, es decir, la visibilización episódica de una red social difusa y la puesta en acto del capital social de un grupo para la convocatoria rápida, eficaz y efímera de voluntades que permitan concretar una acción perentoria. En este sentido, recuperaríamos aquí lo que Guarín-Martínez (2010: 35) señala, recuperando a Agulhon, como rasgos de “costumbre” propios de las prácticas de sociabilidad. Si en estas prácticas se constataría un peso importante de las tradiciones sostenidas por los individuos que las protagonizan, no sería menos cierto que ellas comportarían la potencia de algunos agregados sociales de organizarse circunstancialmente y visibilizar su mayor o menor capacidad de unión en pos de manifestar o canalizar la resistencia y la oposición. Cabe mencionar que, a nuestro entender, esta categoría que hemos delineado también sería pasible de englobar otras movilizaciones con fines diversos —es decir, no necesariamente partidarios— como las comisiones de homenaje a personajes históricos o a entidades significativas o las organizadas para la concreción, la defensa o la reivindicación de cuestiones específicas¹². Cada instancia de congregación se convertiría así, no sólo en un ejercicio eventual de llamado a la acción sino que también permitiría la consolidación y el afianzamiento de los lazos preexistentes a la vez que reforzaría la práctica de un mecanismo exitoso. En este sentido, resulta útil releer las conceptualizaciones esbozadas por Javier Escalera (2000), para quien las expresiones de sociabilidad no sólo constituyen el “terreno de juego” en el que se ponen en circulación y se apropian los distintos capitales de los individuos, sino que también operan como elementos de identificación colectiva.

Contra la *chusma* peronista: el uso de la prensa para la construcción de un Otro social

Ahora bien, es esa misma condición de fugacidad y ambigüedad lo que obstaculiza el estudio histórico de estas prácticas. El abordaje institucional clásico no resulta factible, toda vez que no disponemos —probablemente nunca hayan existido— de actas de asambleas, registros contables o de personería jurídica. El análisis individualizado y sintético de los integrantes de la iniciativa, cuando es posible, nos devuelve al perfil que ya hemos señalado: hombres de mediana edad que ejercían profesiones liberales y participaban asiduamente de la gestión y dirección de todo tipo de entidades sociales. ¿Qué otro tipo de fuentes pueden ser útiles? Si bien *Alerta!* no parece referir a la cuestión social específicamente, e incluso evita recurrir a la visibilización del capital simbólico de los redactores o de quienes integraban la *Junta* al dejar los escritos anónimos, sí permite abordar su universo discursivo y representacional, reconstruir sus horizontes de lectura de la vinculación entre lo político y lo social y sus estrategias de argumentación electoral/proselitista.

En principio, podemos distinguir cuáles eran las formas en las se entendía la actividad de la prensa, sus conflictos e incluso el tipo de lector al que las páginas de *Alerta!* se dirigían. En este sentido, el tono general del discurso empleado —encendido, agresivo y denunciante— indica que el objetivo general de la publicación se orientaba más a inflamar y a profundizar la oposición visceral al peronismo que a presentar datos o informar racionalmente de sus desventajas y sus problemas. Como veremos a continuación, quienes organizaban estas páginas no sólo daban por descontado que quien leyera compartía sus ideas opositoras, sino que también recurrían a cierto código compartido de lectura

¹² Entre las manifestaciones locales podríamos mencionar la Comisión de Homenaje a Bernardino Rivadavia (1945), la Comisión de Homenaje a Esteban Echeverría (1951), la Junta de Defensa de la Cooperativa Eléctrica Bahiense (1941), la Comisión Pro-defensa Integridad Territorial del Partido de Bahía Blanca (1945), la Comisión Pro- Celebración de la Victoria y Reafirmación Democrática (1945), la Comisión Pro Homenaje de las entidades culturales a *La Nueva Provincia* (1945), la Comisión Provisoria en Defensa del Laicismo en la Escuela Pública Argentina (1947), la Comisión de Homenaje a la Biblioteca Rivadavia en su 75° aniversario (1957), y la Comisión 150 Aniversario Revolución de Mayo (1960).

y a determinados conocimientos específicos de los tópicos de impugnación al candidato del laborismo. A su vez, el recurso a la prédica tribunera se configuraba también como una suerte de “misión evangelizadora” cuya responsabilidad se extendía a los destinatarios del periódico:

LECTOR:

USTED TIENE UN AMIGO PERONISTA O INDIFERENTE. HÁGALE LLEGAR NUESTRO PERIÓDICO, PREOCÚPESE DE QUE LO LEA, DISCUTA CON ÉL SUS ARTÍCULOS. NO OLVIDE QUE NUESTRA DEMOCRACIA DEBE SALVARSE POR EL ESFUERZO COMÚN DE TODOS¹³.

Estableciendo una división binaria entre “prensa colonial” y “prensa libre”, el periódico ubicaba — curiosamente— los valores cívicos, liberales y democráticos en el haber de la primera, y condenaba a la segunda por prostituida, degradada e infame:

“Prensa colonial” es la levantada prensa que nos ha adoctrinado en la diaria conjugación del verbo constitucional. La que no ha recibido dádivas de ningún gobierno para ponerse al servicio de ideales de caverna. La que por mandato de Sarmiento y de Mitre rinde diaria lección de civismo y cultura, concibiendo en sus matrices el futuro nacional de una argentina sin fascismo.

“Prensa libre”, es la que profana el periodismo asaltando la impresión de los ignorantes. La que rompe todos los puentes que acercan el hombre a la verdad. La que se prostituye por avisos oficiales y se degrada con subvenciones que pagan su infamia. Fueron El Pampero y El Federal, hoy son La Época...¹⁴.

Esta afirmación, que en una primera lectura parecería extraña, se explicaba en el párrafo siguiente, en el que se ponía de manifiesto que el texto buscaba interpelar y retrucar expresiones realizadas por seguidores del peronismo que recuperaban, al decir de la nota, algunos lineamientos del forjismo que denostaban a ciertas publicaciones adjetivándolas como “coloniales”:

Prensa colonial fue “slogan” del forjismo, se calificaba así a los diarios que —por ejemplo— se indignaron cuando los nazis golpearon a Waldo Frank o dudaron de las armas secretas alemanas. Prensa colonial fue la que no recibió asignaciones de Von Therman, ni festejó la caída de París. Ahora es prensa colonial la que expresa la realidad argentina y señala el continuismo nazi-neutral-forjaperonista, de una candidatura aventurera que busca pronta revancha contra la libertad que en el mundo campea.

Rindamos por eso nuestro homenaje y saludo a esta señalada “prensa colonial”¹⁵.

En esta estrategia, si la “prensa libre” era la que sostenía al candidato peronista, *Alerta!* saludaba y se alineaba a la “colonial” que era, a su entender, la que detentaba la verdad, el saber, la cultura, la democracia, la libertad.

¹³ *Alerta!*, 16/02/1946, p. 6. Mayúsculas en la fuente.

¹⁴ *Alerta!*, n.º 1, 26/01/46, p. 5

¹⁵ *Ibidem*.

Si la oposición entre democracia y fascismo —y sus variantes: democracia/dictadura, libertad/autoritarismo, etc.— ha sido uno de los ejes más explorados en los estudios sobre la construcción ideológica y discursiva del antiperonismo, el binomio *saber/ignorancia* y sus implicancias sociales e identitarias lo han sido bastante menos. En efecto, como nos han señalado Omar Acha y Nicolás Quiroga (2012), las huellas de clase que han marcado los bordes del análisis sociológico e histórico acerca del peronismo han sido tórpidamente asumidas y ello, en parte, está estrechamente ligado a la escasa deconstrucción que se ha realizado de las representaciones con las que los opositores interpretaron el apoyo masivo a Juan Domingo Perón y del impacto de las mismas en las lecturas académicas posteriores. Por supuesto, no es esta la intención general de este trabajo; sin embargo, sí cabe tener en cuenta esta dimensión en tanto nuestro objeto empírico —la *Junta*— y la fuente principal para su reconstrucción —*Alerta!*— aportan elementos para la exploración de ese problema.

En este sentido, el uso de imágenes o viñetas no fue muy frecuente y el recurso a la palabra escrita fue el preferido para la comunicación en la mayor parte de las ocasiones; sin embargo, la aparición de pequeños gráficos reforzó las connotaciones irónicas y condenatorias presentes en los textos a la vez que los tintes satíricos de las mismas aportaban elementos para la construcción de un Otro social.

En efecto, como ha planteado Marcela Gené recuperando los postulados de Ernst Gombrich, la caricatura funcionó como un dispositivo creador de modelos dicotómicos que se articularon a sentidos identitarios y sectores políticos en pugna y ello se registró tanto en publicaciones opositoras como en las relacionadas al mundo peronista. Tal fue el caso de *Descamisada*. La revista *imposible* o *Cascabel* que, si bien también aparecieron en el verano de 1946 con voluntad de participación en la lid electoral, se diferenciaban de *Alerta!* en su interpelación al campo periodístico y en la incorporación y de redactores y dibujantes de relativo prestigio en el mundo de los medios gráficos (Gené, 2010).

Como se observa en la imagen n.º 1, *Alerta!* escenificó el ascenso de Perón como la celebración de un sujeto en el que se combinaban las trazas de un caballero medieval, preparado para participar en una justa sosteniendo en alto la simbología nacional-socialista, montando un caballo flaco y proporcionalmente pequeño y cuyo escudo de armas reproducía una pera, retomando allí una alusión satírica al apellido del candidato que —como ya ha señalado Gené (2010)— también recuperaba la tradición de la caricatura política francesa. Los festejantes, por su parte, eran visibilizados como ebrios, pistoleros e incluso desenfrenados sexuales que formaban parte de un “candombe” denominado “lo alpargatudo”. Es aquí donde reside la mayor carga de valoración social. Las referencias a los bailes populares propios de los esclavos africanos y sus descendientes y al calzado asociado a los sectores trabajadores rurales no sólo citaba a lo que se entendía como lema del peronismo

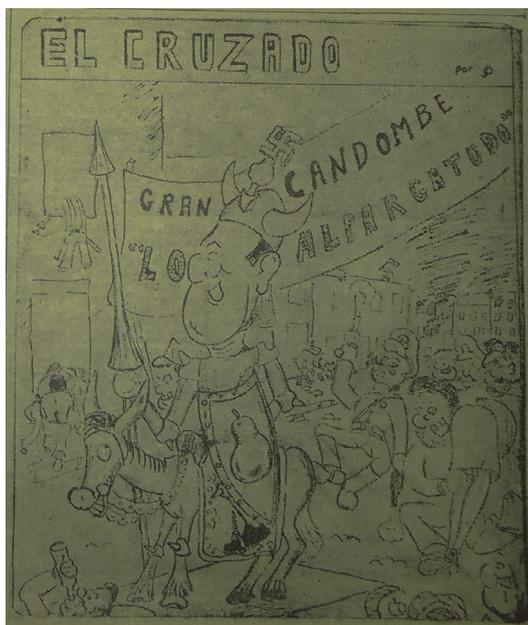


Imagen n.º 1. *Alerta!*, N.º 5, 21 de febrero de 1946, p.1.



Imagen n.º 2. *Mensaje de la FUA*, n.º 3, febrero de 1946, p. 2.

—“alpargatas sí, libros no”¹⁶— sino que anudaba una serie de sentidos y construía una imagen que nada de tenía de inocente y que yuxtaponía la caracterización racial (“negros”), la adjetivación de sus conductas (“borrachos”, “violentos”), la adscripción laboral (trabajadores) y la explicación causal de su apoyo a Perón vinculada a su falta de instrucción (“ignorantes”, “brutos” que desconocen el uso gramatical del plural).

Este tipo de estrategias visuales no era específica de *Alerta!*; por el contrario, otras publicaciones del mismo tenor —como *Mensaje de la FUA* (imagen n.º 2) y *Democracia y Reforma* (imagen n.º 3)— recurrieron a la misma condensación visual de sentidos para presentar al seguidor del peronismo como un cuasi analfabeto, proclive a los desmanes vocingleros y a las manifestaciones públicas desubicadas, a pesar de las diferencias formales que las viñetas presentaban en su composición¹⁷. La síntesis que era vehiculizada por estas imágenes era reforzada por la inclusión de versos, rimas, diálogos anónimos o breves recuadros que apuntaban a la sonrisa irónica del lector. En ellos, el estereotipo del votante peronista volvía a recaer una y otra vez en el desconocimiento, la ignorancia, la “simpleza” de pensamiento que le impedían discernir en el discurso “mentiroso” del líder y, finalmente, su descalificación frente a la “gente” votante del unionismo.



Imagen n.º 3. *Democracia y Reforma*, n.º 4, enero de 1946, p. 4.

Si usted es medio simplón
Y se traga las macanas
De tantas palabras vanas
Podrá votar por Perón,
Sirviéndole de Juan Lanás.
Pero si en vez de simplón,
Es un hombre inteligente,
Ha de votar diligente
La fórmula de la Unión,
¡que es la que vota la gente!¹⁸

La asociación entre “cultura” y peronismo” despertaba incluso la indignación de los editores de *Alerta!*, no sólo en virtud de “la sustitución del libro por la alpargata” por parte de los “embadurnadores de paredes, calzadas y aceras” sino también porque “el diario candombe de descamisados” y el “ataque a manotones y cachiporrazos a indefensas niñas” resultaba, a su entender, de la serie de “homicidas y ladrones” que engrosaban las “filas de provocadores y matones”¹⁹. La denostación social del peronista se complejizaba así con la impugnación a la criminalidad e inmoralidad de ciertos actos, mientras el uso del lenguaje se consolidaba como variable de distinción y jerarquización:

—La revolución fue raptada...
—Ya lo leí en *Alerta* el sábado pasado.

¹⁶ Sobre la expresión “alpargatas sí, libros no” puede revisarse el reciente ensayo de Rodolfo Edwards (2013), quien afirma que su lugar dentro de la “mitología negra del peronismo” debe atribuirse más a sus detractores que a sus seguidores.

¹⁷ No nos extenderemos aquí en esta variable por no constituir el objeto central de esta comunicación.

¹⁸ *Alerta!*, n.º 2, 2/2/46, p. 5.

¹⁹ *Alerta!*, 16/02/1946, p. 4.

—Este es un rapto nuevo: el rapto de los académicos.

—¿Qué le raptaron?

—Uno de los fines de la revolución pareció ser al principio la pureza del lenguaje. ¿Recuerda? Se proscribió de la radio todo lo que fuera arrabalero o cursi, se persiguió el “vos”, el “chamuyo”, el “sabés” y el “vení”, como se perseguía a los comunistas. Todo el mundo estaba obligado a hablar como en las novelas, en pituco...

—Muy loable.

—Pero resulta ahora que se abandonó tan saludable finalidad, y los herederos de la revolución se echaron en brazos de las masas sudorosas, descamisadas o alpargáticas, de esas que si “te” agarran un académico, “me lo morfan crudo” al “coso ese”, porque “nosotros no semo leídos ni falta que hace”, “alpargatas sí; libros, no”, “mate un estudiante”...²⁰

Si el movimiento militar de 1943 había pretendido regular el uso coloquial del lenguaje a través del control estatal del medio radiofónico²¹, esa voluntad se había diluido en el abrazo de uno de sus líderes con “las masas sudorosas, descamisadas o alpargáticas” quienes, desde la perspectiva del editor, no sólo eran incapaces de emplear correctamente el castellano sino que reivindicaban su falta de competencias lingüísticas como un valor destacable. Independientemente de que esto fuera o no veraz, *Alerta!* vehiculizaba estas representaciones y difundía las formas en las que los sectores profesionales entendían las implicancias sociales del surgimiento del peronismo y trataban de interpretar las diferencias ideológicas con arreglo a la mayor o menor instrucción. Haber pasado por las aulas universitarias no sólo se presentaba como una vía de ascenso social por sus consecuencias laborales, sino que la propia identidad se construía en base a la posesión de unos saberes allí adquiridos, que funcionaban como respaldo de la opción política, de la asimetría social y de la posesión de una “verdad” ideológica.

El carácter fragmentario, tentativo y preliminar de estas páginas y de las hipótesis planteadas, y lo inacabado de la exploración realizada no permiten elaborar más que unas palabras finales que abran líneas de investigación futura a partir del punteo de problemas. En principio cabría decir que, por supuesto, la relación entre prensa y política no es nueva ni su abordaje original. Lo que sí buscamos recuperar aquí es la posibilidad de observar a las fuentes periodísticas como elementos útiles en el estudio de la sociabilidad, de la dinámica social y de las formas en las que las mismas se imbrican con lo político. En este sentido, y volviendo sobre el objeto documental a partir del cual surgen estos apuntes, resultaría interesante relevar otras iniciativas, en parte similares, que le fueron contemporáneas y analizarlas tanto en perspectiva comparada como en el marco de las redes de articulación política e intelectual de escala mayor a la local. No nos adentraremos en ello en esta oportunidad, pero cabe destacar que *Alerta!* no sólo retomaba la tradición de la prensa que hoy identificamos como “facciosa” sino que, también, podría vincularse a las prácticas de resistencia antifascista originadas en el contexto europeo y reproducidas y resignificadas en Argentina a partir de los años 30. El diálogo de éste con otros tabloides aparecidos en la misma época, como el *Boletín de la Asociación de Médicos Democráticos* (La Plata), *Democracia y Reforma. Órgano de la Agrupación Reformista de Derecho* (UBA), *Mensaje de la FUA* (La Plata), *C.O.D.E.S. Órgano oficial de la Comisión Organizadora Democrática de Estudiantes Universitarios* (Buenos Aires) o la *Gaceta Universitaria. Órgano de la*

²⁰ *Alerta!*, n.º 2, 2/2/46, p. 7

²¹ Sobre la voluntad de control estatal de la actividad radiofónica véase Andrea Matallana (2006).

Federación Universitaria de Córdoba, avala y reafirma las hipótesis acerca de la centralidad del uso del medio periódico como herramienta de difusión, de visibilización y de legislación de los discursos y las prácticas colectivas de civilidad y de civismo (Bisso, 2009). La mirada extendida sobre los documentos de prensa nos permitiría, en caso de avanzar sobre ello, observar otras cuestiones. La exploración de diarios como *El Atlántico* dejarían ver la ocurrencia de otras formas de sociabilidad coyuntural con matices políticos, como lo fueron los banquetes de homenaje a los “médicos democráticos” o las “Verbenas de la Democracia”, que invitan a reflexionar sobre lo que se presenta como el problema historiográfico específico en torno a las formas cotidianas de lo político: ¿cómo se tramita y se negocia diariamente la sensibilidad ideológica? Finalmente, aunque tampoco ahondaremos en ello por razones de extensión, el análisis de la presentación visual de las formas y los espacios de sociabilidad en las fotografías aparecidas en los semanarios de la época —*Panorama*²², por ejemplo— resultaría fundamental para dar cuenta de las circulaciones y las reapropiaciones que los distintos actores políticos de la época hicieron de esas prácticas que la élite sostenía como suyas.

Bibliografía

- Acha, O. y Quiroga, N. (2012). *El hecho maldito. Conversaciones para otra historia del peronismo*, Rosario, Prohistoria.
- Agesta, M. N. (2013). *Mundos de papel. Las revistas en el proceso de modernización cultural de Bahía Blanca (1902-1927)*, (Tesis doctoral inédita), Universidad Nacional del Sur.
- Agesta, M. N. (2014). “Entre el asociacionismo cultural y el impulso estatal. Los primeros salones y los intentos de institucionalización de la plástica en Bahía Blanca (1924-1926)”, *VI Jornadas de Historia de la Patagonia*, Universidad Nacional del Comahue, Cipoletti.
- Agulhon, M. (2009). *El círculo burgués. La sociabilidad en Francia, 1810-1848*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bisso, A. (2009). *Sociabilidad, política y movilización. Cuatro recorridos bonaerenses (1932-1943)*, Buenos Aires, CeDInCI, Buenos Libros.
- Escalera, J. (2000). “Sociabilidad y relaciones de poder”, *Kairos*, año 4, n.º 6, Universidad Nacional de San Luis.
- Edwards, R. (2013). *Con el bombo y la palabra. El peronismo en las letras argentinas: una historia de odios y lealtades*, Buenos Aires, Seix Barral.
- Gené, M. (2009). “Impresos bajo fuego. Caricaturas e ilustraciones en la prensa antifascista porteña (1940-1941)”, en: Gené, M. y Malosetti Costa, L. (Comps.). *Impresiones porteñas. Imágenes y palabras en la historia cultural de Buenos Aires*, Buenos Aires, Edhasa.
- Gené, M. (2010). “Risas, sonrisas y carcajadas en tiempos de Perón. Pasando revista al humor político”, en: Soria, C.; Cortés Rocca, P. y Dielekle, E. (Eds.). *Políticas del sentimiento. El peronismo y la construcción de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Prometeo.
- González Bernaldo, P. (2008). “La «sociabilidad» y la historia política”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea]. Disponible en: <https://nuevomundo.revues.org/24082>.
- Graciano, O. (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina. 1918-1945*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Guarín-Martínez, O. (2010). “La sociabilidad política: un juego de luces y sombras”, *Memoria sociológica*, vol. 14, n.º 29, julio-diciembre, pp. 25-36.

²² Sobre *Panorama* puede consultarse López Pascual (2014).

- Halperín Donghi, T. (1985). *José Hernández y sus mundos*, Buenos Aires, Sudamericana.
- López Pascual, J. (2013a). “La cultura no es política. *Democracia* como actor del mundo cultural de Bahía Blanca en los años cuarenta”, en: Cernadas de Bulnes, M. y Orbe, Patricia A. (Coords.). *Itinerarios de la prensa: cultura política y representaciones en Bahía Blanca en el siglo XX*, Bahía Blanca, Ediuns.
- López Pascual, J. (2014). *Representaciones, prácticas y tensiones en la institucionalización de las actividades culturales. Bahía Blanca, 1940-1969*, (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca. .
- López Pascual, J. (2015a). “Élites y cultura. Apuntes para un estudio de la composición social de los grupos intelectuales de Bahía Blanca (1940-1960)”, *Volúmenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades: Archivos y fuentes para una nueva Historia socio-cultural / Cabezas G. et al.*, edición literaria a cargo de Jensen, S.; Pasquaré, A. y Di Gresia, L. A., 1ra ed., Bahía Blanca, Hemisferio Derecho, v.9, E-Book.
Disponible en: <http://www.jornadasinvhum.uns.edu.ar/files/5JJeHVol09.pdf>
- López Pascual, J. (2016). “¿«Puerta y puerto del sur argentino»? Matices y debates en la representación de Bahía Blanca (Argentina) en su contexto regional a mediados del siglo XX”, *HISTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, vol. 8, n.º 16, pp. 270-308.
- Marcilese, J. (2009). “La sociedad civil y el primer peronismo. El fomentismo de Bahía Blanca y su lugar dentro de la “comunidad organizada”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne].
Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/57286>.
- Marcilese, J. (2010). “Las asociaciones profesionales de la provincia de Buenos Aires durante los años del primer peronismo (1946-1955)”, *Unisinos Historia*, vol. 14, n.º 2.
Disponible en: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/4720>. Consultado el 16 de noviembre de 2015.
- Matallana, A. (2006). “El clamor del pueblo: la radio entre el negocio y la política”, en: Korn, F. y Romero, L. A. *Buenos Aires/entreguerras. La callada transformación, 1914-1945*, Buenos Aires, Alianza.
- Ribas, D. (2008). *Del fuerte a la ciudad moderna: imagen y auto-imagen de Bahía Blanca*, (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Sirinelli, J. F. (1992). *Histoire des droites en France, 3 Sensibilités*, Paris, Gallimard.

Banquetes y homenajes en *Nosotros*: experiencias de sociabilidad y conformación de redes intelectuales

Carolina Elisabet López

CEINA - Universidad Nacional del Sur

carolinaelopez@yahoo.com.ar

En 1907 Roberto Giusti y Alfredo Bianchi¹ fundaron en Buenos Aires *Nosotros*, *Revista mensual de literatura, historia, arte, filosofía y ciencias sociales*. Su publicación se extendió, con algunas interrupciones², hasta 1943, y a través de sus 393 números logró convertirse en testigo y reflejo de la cultura argentina en sus diversas manifestaciones (Ravina, 1999: 57).

En un contexto caracterizado por la ausencia de revistas literarias y culturales, Giusti y Bianchi decidieron crear un espacio a través del cual pudieran conectarse el pensador, el literato o el artista con el público lector. En 1917, al celebrar los diez años de *Nosotros*, se referían al momento de su creación expresando que: “Ambas desaparecieron [se refieren a *El Mercurio de América e Ideas*] y Buenos Aires quedó sin otras revistas que la de la Universidad y la de *Derecho, Historia y Letras*, sin ambiente, por su carácter, en los círculos literarios” (*Nosotros*, n.º 100, 1917: 518).

A lo largo de su itinerario, *Nosotros* fue testigo y protagonista de la cultura nacional y latinoamericana, logrando aglutinar a su alrededor una extensa red integrada por intelectuales de distintas nacionalidades, procedentes de campos disciplinares como derecho, arte, literatura, filosofía, medicina, sociología; y de corrientes ideológicas disímiles. Del extenso listado de intelectuales que formaron parte de la revista podemos mencionar a Rafael Obligado, Carlos Ibarguren, Ernesto Quesada, Alfredo Palacios, Carlos Octavio Bunge, Ricardo Rojas, Julio Irazusta, Adolfo y Alejandro Korn, José Ingenieros, Manuel Gálvez, Diego Luis Molinari, Emilio Ravignani, Manuel Ugarte, Alfonso Reyes, Pedro Enríquez Ureña, José Vasconcelos, Víctor Haya de la Torre, Gabriela Mistral, Juana de Ibarbourou, Miguel de Unamuno, para citar sólo algunos.

La publicación de fragmentos literarios, poesías, obras de teatro, críticas literarias y artículos de historia, letras, filosofía, se integraba a las secciones fijas de la revista, que incluían bibliografías, ciencias sociales, crónicas de arte, de música, de letras (argentinas, americanas, españolas, francesas, italianas y portuguesas), encuestas, teatro nacional, libros y autores, notas y comentarios. Ante cada

¹ Ambos procedentes de Rosario, Santa Fe, se conocieron siendo muy jóvenes en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, y de sus extensas charlas de café surgió la idea de crear una revista (Naciff, 2007: 217).

² Teniendo en cuenta los años de existencia de la revista, podemos señalar dos etapas en su historia. La primera se extiende desde el 1 de agosto de 1907 a diciembre de 1934, con breves interrupciones por motivos económicos entre febrero de 1910 y marzo de 1911. Existió luego una nueva suspensión entre agosto y octubre de 1912, cuando fue convertida en Sociedad Anónima. La segunda época comienza en abril de 1936, viendo interrumpida su circulación entre agosto de 1940 y mayo de 1941, y se extiende hasta diciembre de 1943, año en que muere Alfredo Bianchi, uno de sus directores. Cfr. Carolina López, “La revista *Nosotros* y la voz de quienes escriben. La construcción discursiva de una identidad”, en *Historia y Espacio*, n.º 41, agosto-diciembre 2013, 39-53.

hecho histórico importante, como la muerte de un intelectual o un suceso internacional, como la Primera Guerra Mundial, *Nosotros* organizaba el lanzamiento de números especiales³.

Además, la llegada de reconocidos intelectuales a Buenos Aires o el éxito editorial de un libro, eran acontecimientos celebrados por la revista a través de la organización de un banquete; el español Vicente Blasco Ibáñez⁴, Rafael Obligado, Roberto J. Payró, Roberto Levillier, Manuel Gálvez y Enrique Gómez Carrillo, entre otros, recibieron tales honores.

En el presente trabajo nos proponemos describir y analizar estos banquetes como espacios de sociabilidad que permitieron poner en contacto a un grupo de intelectuales, quienes mantuvieron vínculos con la revista, contribuyendo a conformar y definir la red intelectual que se organizó en torno a *Nosotros*. La propuesta forma parte de un proyecto de investigación más amplio orientado a reconstruir y analizar las redes de relaciones conformadas por integrantes del campo intelectual argentino y latinoamericano vinculados a la revista *Nosotros*, como un medio para abordar y profundizar los debates generados en torno a la definición y caracterización de la identidad nacional y continental.

Nos ubicamos bajo el marco teórico de la historia intelectual cuyo eje de estudio se estructura en torno a los discursos y las prácticas de pensadores, poniendo especial énfasis en el sentido mismo de los discursos, que se manifiesta a partir de su relación con la esfera social que los contiene y de la que son producto, con la tradición de pensamiento que los influye, con las prácticas interpretativas de las cuales son objeto de análisis, y con el campo de acción en el que se insertan (Palti, 1998; Jay, 2003; Terán, 2004; Altamirano, 2005).

Revistas culturales y sociabilidad intelectual

Podemos definir las revistas culturales como aquellas publicaciones periódicas en cuyas páginas figuran temas literarios así como también una gran variedad de tópicos vinculados a la cultura, la ciencia, la historia y la política⁵. En tanto publicaciones colectivas, recorren un determinado itinerario, poseen objetivos definidos, elaboran propuestas y difunden o protagonizan los debates de una época. Sin embargo, no sólo exponen nodos de controversias sino que también permiten la construcción de lazos de solidaridad, convirtiéndose en un espacio propicio para homenajes, manifiestos y declaraciones.

En este sentido, entendemos que estas revistas constituyen un medio para explorar los intereses políticos, ideológicos o estéticos del campo intelectual de una época, al tiempo que permiten reconstruir las redes⁶ que a través de ellas se gestaron y los mecanismos de sociabilidad que sus miembros pusieron en práctica.

A partir de la propuesta realizada por Maurice Agulhon en los años cincuenta respecto a la sociabilidad como categoría de análisis, diversos autores desarrollaron nuevos enfoques y ampliaron los temas de interés vinculados a la sociabilidad, demostrando su fecundidad al ser aplicada a distintos ámbitos sociales. Atendiendo a las particularidades de nuestro objeto de estudio partimos de un concepto amplio de sociabilidad en tanto construcción social y adoptamos la propuesta realizada por

³ Florencio Sánchez, Evaristo Carriego, Rubén Darío, José Enrique Rodó, Carlos Bunge, Carlos Guido y Spano, Amado Nervo, Rafael Obligado, Anatole France, Roberto Payró, Paul Groussac y el propio Alfredo Bianchi, tuvieron su número homenaje póstumo en la revista (Naciff, 2007: 219-220).

⁴ De visita en la Argentina en 1909.

⁵ Cfr. Antonio Checa Godoy, *Historia de la prensa en Iberoamérica*, Sevilla: Alfar, 1993.

⁶ El concepto de red posee una estructura transversal, ya que atraviesa fronteras, reales o imaginarias, al tiempo que permite poner en contacto sujetos situados en posiciones distintas entre ellos, favoreciendo el debate y la circulación de ideas. De este modo, hace visible la relación que el intelectual, en tanto actor social, mantiene con el contexto del cual es producto y productor, al conectar la constelación de textos y posiciones de sujeto separadas entre sí, y exponer un nuevo régimen de intercambio (Devés Valdés, 2007: 29-31; Maíz, Fernández Bravo, 2009: 11-14).

Pilar González Bernaldo (2008: 22), quien define a la sociabilidad como “(...) prácticas sociales que ponen en relación a un grupo de individuos que efectivamente participan de ellas y apunta a analizar el papel que pueden jugar esos vínculos; (...)”. Ya sea de manera formal o informal, estructurada o no, la sociabilidad precisa de un mínimo de formalización y de espacio propio -que puede ser cambiante- para poder concretarse y existir (Guereña, 1999: 42).

Al tratar de distinguir el funcionamiento de la sociabilidad respecto al de la configuración de redes, Maurice Agulhon sostiene que entre sí comparten la formación de vínculos asociativos, pero se diferencian ya que la categoría de sociabilidad otorga gran importancia a las dimensiones afectivas y emotivas que determinan la formación de estos vínculos; en cambio, las redes poseen un carácter informal e inestable, se manifiestan en un agrupamiento más espontáneo y menos explícito, y no implican el establecimiento de vínculos afectivos (Guarín Martínez, 2010: 28).

Tomando en cuenta estos aspectos teóricos, consideramos que las revistas culturales tienen el potencial de transformarse en un espacio de sociabilidad y en el centro a partir del cual se entretejen redes intelectuales de magnitud variable. En consecuencia, entendemos que analizar los mecanismos de sociabilidad desarrollados por los intelectuales que participaron de la revista *Nosotros* permite dar cuenta de dinámicas distintas a las que exponen los estudios sobre redes, constituyendo dos dimensiones del universo relacional, complementarias pero no excluyentes.⁷

La demostración en *Nosotros*

Fundada en un contexto de creciente profesionalización de la actividad intelectual, *Nosotros* nació con la vocación de ser un medio de expresión accesible y abierto a los distintos sectores intelectuales que se perfilaban en América. En este sentido, su objetivo era “(...) estrechar vínculos entre las diferentes naciones latinas de América y entre estas y la madre patria” (*Nosotros*, n.º 13 y 14, 1908: 6).

Según el programa trazado por sus directores, la revista pretendía romper el aislamiento de los centros intelectuales americanos y convertirse en un faro de difusión de las expresiones culturales originarias de nuestro continente. Poner en “(...) en comunión en sus páginas, las viejas firmas consagradas, con las nuevas ya conocidas y con aquellas de los que surgen o han de surgir (...)” (*Nosotros*, n.º 1, 1907: 6) constituía otro de los objetivos de esta publicación. Este espíritu de comunión intergeneracional se complementó con la negativa a encorsetarse en una corriente ideológica, literaria o filosófica específicas (*Nosotros*, n.º 13 y 14, 1908: 6). Finalmente, podemos señalar un tercer objetivo que dio origen a esta publicación: aunar esfuerzos para defenderse de aquellos que descreían o menospreciaban las manifestaciones literarias genuinas de América, por considerarlas de menor valor con respecto a las gestadas desde Europa.

El afán totalizador de la revista se exhibía en el tipo de sociabilidad postulada para los miembros del incipiente campo intelectual, y en el alcance de su participación dentro de ese espacio. La voluntad integracionista que expresaron en numerosas oportunidades sus directores, se vio reflejada en la organización de actividades sociales, como los banquetes.

En un sentido general, la palabra *homenaje* remite a un acto, de carácter público o privado, que se realiza para conmemorar y/o celebrar a una persona o hecho determinado. En el presente trabajo

⁷ Como sostiene Pilar González Bernaldo (2008: 22), la red ego-centrada remite a espacios de interacción social (del cual el tejido de la red da cuenta), pero no implica que todos los individuos que participan de la red se conozcan de manera efectiva ni que compartan espacios de sociabilidad.

proponemos analizar los banquetes que, a modo de homenaje, organizaba la dirección de la revista *Nosotros* a destacados miembros del campo intelectual⁸.

Estos actos, que la revista reseñaba bajo el título “La demostración”, se organizaban generalmente con motivo de celebrar el éxito editorial de un libro o el arribo a Buenos Aires de un intelectual de reconocida trayectoria. Resulta interesante detenernos a pensar en el título dado por la revista a estos eventos, ya que el término demostración contiene una acción que, en este caso, remite a expresar sentimientos de adhesión, afecto o admiración hacia una persona.

Debido a los límites de extensión del presente trabajo, focalizaremos nuestro estudio en “La demostración a Manuel Gálvez” organizada por *Nosotros* y difundida en su número 54, de octubre de 1913. El motivo de la misma en este caso fue celebrar “El gran éxito de librería obtenido por *El solar de la raza*, del doctor Manuel Gálvez, —a pesar de las condiciones desfavorables por que atraviesa el mercado intelectual— (...)” (*Nosotros*, n.º 54, 1913: 327).

Generalmente, estos eventos eran reducidos en cuanto a participantes y se convocaba a lo más selecto del mundo intelectual (*Nosotros*, Tomo VI, octubre de 1911: 416), detallándose en la revista el nombre de los asistentes; en el caso analizado *Nosotros* registró la presencia de Rafael Obligado, Carlos Octavio Bunge, David Peña, Félix Ortiz y San Pelayo, Horacio Quiroga, Alberto Meyer Arana, José A. Merediz, Roberto Bunge, son los primeros nombres que figuran entre un total de 51 asistentes mencionados.

En el banquete, al que la revista calificó como una “Fiesta simpática como pocas de la índole, tanto por la calidad de los adherentes como por el espíritu que en ella reinó, (...)” (*Nosotros*, N° 54, 1913: 327), Rafael Obligado tuvo un lugar destacado entre el conjunto de los concurrentes. El prestigioso intelectual ocupaba el cargo de Presidente de la Cooperativa que, desde 1912, se había formado para sustentar económicamente a la revista⁹. Si bien no estaba previsto que pronunciara un discurso, los organizadores exhortaron a Obligado a que hiciera uso de la palabra en primer lugar. La revista describió este hecho, otorgando numerosos elogios a la intervención del poeta: “La emoción que velaba sus palabras no impidió que el discurso fuera, en su sencillez de improvisación, una bellísima pieza de oratoria; (...)” (*Nosotros*, n.º 54, 1913: 327).

También, por pedido de los presentes, hablaron Roberto Giusti, Luis María Jordán, Joaquín Rubianes, José Moreno y Félix Ortiz y San Pelayo, éste último como representante de la Asociación Patriótica Española. A diferencia de otras Demostraciones, en esta ocasión la revista sólo reproduce el discurso de agradecimiento de Manuel Gálvez, ya que los anteriores mencionados fueron improvisados por sus oradores, haciendo imposible su transcripción.

Con respecto a las palabras pronunciadas por Gálvez, destacamos que su mensaje tiene por destinatarios a los artistas y escritores, a quienes instó a mantener la unidad de espíritu y practicar el compañerismo entre todos los miembros de la intelectualidad, más allá de la trayectoria personal o el reconocimiento social de cada uno.

Amigos míos: sed ante todo unidos. Os quiero unidos en el ensueño y en la acción, en el trabajo, en todos los instantes de la vida. (...) Escuchad, sobre todo, con benevolencia, al joven poeta ingenuo que os lee sus versos. (...) Sed unidos, porque sólo por la unión venceremos la atroz

⁸ En algunos homenajes la organización fue compartida con la revista *Renacimiento*, que estaba a cargo de Florencio César González, con la colaboración de Manuel Ugarte y Alfredo Palacios.

⁹ En 1912 se creó una Cooperativa (cada miembro se suscribía voluntariamente previo pago de una cuota anual), cuya misión sería sustentar a la revista *Nosotros* y prestigiar una publicación que carecía de subsidios. Obligado ayudó a consolidar esta asociación, permitiendo a la revista no sólo superar sus dificultades financieras, sino además posicionarse como una de las principales revistas de letras en lengua española en toda Hispanoamérica. Para ampliar puede consultarse Lida Miranda, “El grupo editor de la revista *Nosotros*, visto desde dentro, 1907-1920”, en *Historia Crítica*, octubre-diciembre de 2015, 77-94.

indiferencia que nos envuelve (...) somos hermanos en la más noble y estrecha de las fraternidades: la fraternidad del ideal (*Nosotros*, n.º 54, 1913: 329).

El llamado de Manuel Gálvez resulta consecuente con un reclamo reiterado por parte de los intelectuales de la época, quienes se encontraban luchando por consolidar su posición dentro del mundo cultural latinoamericano. Desde las notas editoriales firmadas por los directores de *Nosotros*, la revista también tomó posición con respecto a esta problemática, aludiendo a la necesidad de superar la indiferencia y profundizar los lazos de unión entre los intelectuales de nuestro continente.

(...) pero ¿acaso fuera preferible un ideal de vida literaria en el que cada escritor se encasillase en sí mismo, envolviendo en un profundo desprecio a los demás? ¿Cómo han de surgir las buenas, las nobles, las fecundas ideas; cómo han de formarse las sólidas reputaciones sino al calor de los círculos literarios, sino mediante el apoyo mutuo, el mutuo estímulo, exteriorizado por el artículo, la carta, el consejo? (*Nosotros*, 1908: 5-6).

Sin dudas, durante las primeras décadas del siglo XX las revistas representaron, un medio importante en el proceso de profesionalización de la literatura, al tiempo que lograron amalgamar las ideas de grupos heterogéneos, provenientes de sectores políticos o culturales diversos (Beigel, 2003: 107). Este es el caso de *Nosotros*, revista en la que participaron intelectuales con características disímiles, en cuanto a pertenencia generacional, trayectoria, reconocimiento y posición ideológica; sin embargo encontraron, a través de sus páginas y sus banquetes, un elemento de cohesión y comunión en tanto integrantes del campo intelectual.

Este carácter abierto y ecléctico, en cuanto a ideas e ideologías, es remarcado de manera recurrente por el grupo editor de *Nosotros*, y en el caso de “La demostración a Manuel Gálvez”, la revista señalaba que:

No todos los que concurrieron a la fiesta hacían suyas probablemente cada una de las ideas —tantas de ellas paradójicas (sic)— de *El solar de la raza*; pero a todos aunaban un común sentimiento de adhesión firmísima al hombre joven que ha sabido sostener un ideal con convicción profunda y levantada elocuencia. (*Nosotros*, n.º 54, 1913: 326)

De esta manera, dejamos en evidencia la capacidad que tuvo *Nosotros* de reunir voces provenientes de distintos sectores ideológicos, favoreciendo el debate y la circulación de ideas. Al mismo tiempo, estos eventos realizados con cierta regularidad por la revista permitieron generar espacios de sociabilidad a partir de los cuales se logró poner en contacto sujetos situados en posiciones distintas entre ellos. Así, destacamos entre los asistentes la presencia de intelectuales de distintas generaciones, con variada trayectoria y reconocimiento social.

Reflexiones finales

Creada en un contexto de creciente profesionalización de la actividad intelectual, la revista *Nosotros* sirvió de eslabón entre las diferentes generaciones intelectuales de la escena local, funcionando como elemento de creación y cohesión. La extensa lista de colaboradores, la amplia difusión lograda en nuestro continente y su intención de ser un vínculo con los países latinos de Europa, le permitieron constituirse en un instrumento de mediación cultural en la Argentina, construyendo una red intelectual

de compleja trama que atravesó fronteras y propagó diferentes visiones del mundo. Al mismo tiempo, la revista logró gestionar y difundir otras formas de sociabilidad cultural, que abarcaron la información sobre las visitas de intelectuales consagrados al país, el registro de conferencias y la organización de banquetes y homenajes.

En el presente trabajo hemos pretendido demostrar cómo los banquetes y homenajes representaron mecanismos de sociabilidad entre la intelectualidad argentina de la época, ya que pusieron en relación a un grupo heterogéneo de individuos, muchos de los cuales lograron desarrollar vínculos más o menos estrechos entre ellos.

En este sentido, siguiendo a Alejandra Pita (2012: 106),¹⁰ podemos afirmar que este tipo de eventos tienen una dimensión de camaradería que se desarrolla en dos niveles: el horizontal, entre los contemporáneos generacionales y de trayectorias similares; y el vertical, con quienes se asumen como herederos por formar parte de otras generaciones más noveles. En el caso analizado la presencia de un intelectual de reconocida trayectoria, como Rafael Obligado, fue destacado por los organizadores del banquete otorgándole el primer lugar en la lista de oradores. Sin dudas, su participación dio al evento prestigio así como la posibilidad de estrechar vínculos más o menos profundos con algunos miembros presentes.

No obstante, entendemos que la dimensionalidad de esta camaradería es compleja e implica una suma de mecanismos sutiles que se encuentran en permanente modificación, pero consideramos que un análisis detallado de los concurrentes a los banquetes y sus trayectorias personales nos permitirán poner en evidencia este tipo de relaciones.

Finalmente, destacamos que en estos eventos, así como en otras celebraciones y homenajes, los discursos adquieren un lugar destacado, siendo algunos de ellos reproducidos por la revista. Analizados desde la actualidad, entendemos que el significado de estos discursos, y las acciones que se realizan por medio de ellos, nos permiten identificar y reconstruir el marco de referencia ideológico en el que se ubican los intelectuales, así como las relaciones que se establecen con el contexto,¹¹ del cual son producto y a la vez productores.

En conclusión, sostenemos que los banquetes funcionaron como espacios de sociabilidad, al permitir poner en contacto a un grupo de intelectuales quienes, con trayectoria disímil, mantuvieron vínculos con la revista, y contribuyeron a conformar y definir la red intelectual que se organizó en torno a *Nosotros*.

Bibliografía

Beigel, F. (2003). "Las revistas culturales como documentos de la historia latinoamericana", *Utopía y praxis latinoamericana*, n.º 20, pp. 105-115.

Delgado, V. (2006). *El nacimiento de la literatura argentina en las revistas literarias: 1896-1913* [en línea]. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.233/te.233.pdf>.

¹⁰ El trabajo citado se refiere específicamente a los homenajes realizados a intelectuales «ilustres» en el momento de fallecer o al cumplirse aniversarios posteriores de su muerte.

¹¹ Según Quentin Skinner, es necesario pensar estos contextos no como un conjunto de determinaciones sociales, sino como contextos intelectuales, conformados por los debates y lecturas que dan marco y significado al discurso de un intelectual (Skinner, 2007).

- Delgado, V. (2008). “España en Nosotros, (1907-1913)”, *Memorias del I Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas*.
Disponible en: <http://congresoespanyola.fahce.unlp.edu.ar/i-congreso2008/ponencias/DelgadoVeronica.pdf>
- Devés Valdes, E. (2007). *Redes intelectuales en América Latina*, Santiago de Chile, Colección Ideas-Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). “Análisis crítico del discurso”, en: Van Dijk, T. (Comp.). *El discurso como interacción social*, Barcelon, Gedisa.
- Girbal-Blacha, N. y Quatrocchi-Woisson, D. (1999). *Cuando opinar es actuar. Revistas argentinas del siglo XX*, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia.
- Giusti, R. (1957). “La revista Nosotros y sus vicisitudes”, *Revista Iberoamericana*, n.º 44, pp. 273-300.
- González Bernaldo de Quirós, P. (2008). “La “sociabilidad” y la historia política”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, on line.
- Guarín Martínez, O. (2010). “La sociabilidad política: un juego de luces y sombras”, *Memoria y Sociedad*, n.º 14, pp. 25-36.
- Guereña, J. (1999). “La sociabilidad en la España contemporánea”, en: Sánchez Sánchez, I. y Villena Espinoza, R. (Coords.). *Sociabilidad fin de siglo. Espacios asociativos en torno a 1898*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla, pp. 15-45.
- López, C. (2013). “La revista Nosotros y la voz de quienes escriben. La construcción discursiva de una identidad”, *Historia y Espacio*, n.º 41, pp. 39-53.
- López Díaz, M. (2024). “Espacios y redes de sociabilidad de las oligarquías urbanas en la Galicia moderna: avances y propuesta de estudio”, *Obradoiro de Historia Moderna*, (23), pp. 149-183.
- Maíz, C. (2011). “La eficacia de las redes en la transferencia de bienes simbólicos: el ejemplo del modernismo hispanoamericano”, *Alpha*, n.º 33, pp.23-4.
- Maíz, C. y Fernández Bravo, A. (2009). *Episodios en la formación de redes culturales*, Buenos Aires, Prometeo.
- Miranda, L. (2015). “El grupo editor de la revista Nosotros, visto desde dentro, 1907-1920”, *Historia Crítica*, octubre-diciembre, pp. 77-94.
- Naciff, M. (2007). “Las revistas de fin de siglo en Argentina, o dónde se relacionan los intelectuales modernistas”, en: Arpini, A. et al. (Eds.). *Hilar Ideas. Travesías del pensamiento en América Latina*, Guaymallén, CETyL.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis del Discurso*, Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Ravina, A. (1999). “Profesar el plural. *Nosotros* 1907-1934/1936-1943”, en: Girbal-Blacha, N. y Quatrocchi-Woisson, D. (Dirs.). *Cuando opinar es actuar. Revistas argentinas del siglo XX*, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia.
- Revista *Nosotros*, 1907-1917.
- Skinner, Q. (2007). *Lenguaje, política e historia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Emergencia de nuevas alteridades: sobre la conformación del Proyecto Otras voces de la guerra de Malvinas. Procesos de construcción identitaria¹

Rocío Parga

Universidad Nacional del Sur

rocioparga@hotmail.com

Sandra Rosetti

Universidad Nacional del Sur

sanros@criba.com.ar

La foto

(...) A menudo las imágenes y las situaciones y las fotos no lo son del todo hasta que llegan los acontecimientos posteriores; como si quedaran en suspenso, provisionales, para verse confirmadas o desmentidas más tarde. Nos tomamos fotos, no para recordar, sino para completarlas después con el resto de nuestras vidas (...)

Arturo Pérez Reverte



Esta foto² fue tomada entre abril y junio de 1982 en la Patagonia argentina. Los jóvenes que aparecen en la imagen tenían entonces entre 18 y 20 años. Eran soldados argentinos que habían hecho o

¹ Este trabajo se desarrolla como parte del Proyecto de investigación “Otras voces de la guerra de Malvinas. Procesos de construcción identitaria” en el marco del “Programa Malvinas en la Universidad” convocatoria de la Secretaría de Asuntos Relativos a las Islas Malvinas del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la Nación, y el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias, y del Proyecto Grupal de Investigación “Bahía Blanca: poder, representaciones y proceso de construcción de la identidad” (UNS).

En esta etapa se realizaron entrevistas a soldados que fueron movilizadas al sur de nuestro país durante la Guerra de Malvinas formando parte la Compañía de intendencia 181 que partió desde de Bahía Blanca. El proyecto tiene dentro del plan de trabajo entrevistar a la mayoría de los miembros de este grupo (3ª Sección de la Compañía de Intendencia 181) y a familiares: padres, madres, novias, hermanos para cumplir con los objetivos de esta investigación.

estaban haciendo el servicio militar obligatorio. Fueron convocados y movilizados durante la guerra que enfrentó a nuestro país con Gran Bretaña por las Islas Malvinas. Permanecieron en distintas ciudades del sur llevando adelante diferentes tareas.

Como el hilo de una compleja trama esta foto presenta una imagen congelada, parcial, elegida, única e irrepetible. Un instante entre muchos otros que con el tiempo cobraría un significado.

Para muchos esta foto constituye el disparador de diversas preguntas, el inicio de una búsqueda, una búsqueda para recordar, para ordenar, para poner en palabras y dotar de sentido lo que esta foto constituye: un momento en la historia.

Para los protagonistas la búsqueda, iniciada hace diez años, dispara preguntas simples aunque trascendentes que son el principio de una construcción identitaria y del reclamo por su reconocimiento en la compleja trama de la historia de la Guerra de Malvinas. En ese camino encontrarán respuestas a sus interrogantes, construirán nuevas categorías y un relato que los congregate.

Para nosotras esta foto es el disparador de otras preguntas que nos llevan a abordar la complejidad de la historia reciente, las luchas por la apropiación de la memoria, los grupos que la construyen, lo que permiten y lo que silencian. Esta imagen es un breve instante en la profunda herida de una guerra, que involucra a todos los habitantes de un país, hayan combatido en ella o no.

El inicio de una investigación siempre trae dudas y desafíos, dispara una trama que es imposible de parar. Pero esta trama, esta historia, se teje al revés, porque implica para los protagonistas recordar dotando de sentido al pasado, construir una identidad a partir del vacío y la incertidumbre, completar la imagen con sus vidas.

La guerra

¿Se puede comprender la guerra?

¿Se puede narrar la guerra?

Nosotros —y este “nosotros” es todo aquel que nunca ha vivido nada semejante a lo padecido por ellos— no entendemos. No nos cabe pensarlo. En verdad no nos cabe pensar cómo fue aquello. No podemos imaginar lo espantosa, lo aterradora que es la guerra; y cómo se convierte en normalidad. No podemos entenderlo, no podemos imaginarlo (Sontag, 2003: 54).

La escuela

La guerra es un monstruo grande que pisa fuerte, y que fue y será monstruo siempre.

La historia ha estudiado y ha enseñado las guerras, desde la escuela, sus manuales, sus actos, sus recursos para la "construcción" de la patria, naturalizando al monstruo....como si fuese algo inevitable, y ajeno a las decisiones políticas.

² “Muchas veces vuelvo a compartir fotos que ya subí al muro. Cuando lo hago es porque me gustan mucho y me despiertan nostalgia y, a pesar de la situación vivida, muy buenos recuerdos. Un grupo sensacional de buena gente (...) edificio de la SWIFT, en el “sector comedor” (...) disfrutando la comodidad de las bases continentales. Parados: Belardinelli, el “63” Martínez, Beltrán, Fontana y Neendam. Sentados: Licata, Sansone (de Bs. As.), Bustamante (de Bs. As.) y González Martínez. El ambiente era bastante fresquito (...) No tenía ni puertas ni ventanas (...) Pero al menos la lluvia no te mojaba. (...) Ricardo tenía 24 años y todos los soldados andábamos entre los 19 y 20 (éramos clase 1962). Excepto el “63” que tenía 18 !!! (Facebook de Alejandro G.)

La escuela argentina ha ejercido, en este sentido una eficiente tarea durante los primeros 50 años del siglo inculcando a todos los niños y niñas, que había que entregar la vida por la patria, que nunca debíamos olvidarnos de las Malvinas y que “Juremos con gloria morir”.

Fue sin duda la escuela, la que hizo un aporte fundamental, generando una matriz de pensamiento que fue funcional a la guerra.

La escuela logró que su siembra obtuviera frutos en todos los sectores de la sociedad argentina e incluso, aunque con formas y pedagogías diferentes, en todas las generaciones que moldeó. Tanto las madres y los padres de los soldados, que fueron alumnos en las décadas del 40 o 50 como los muchachos que lo fueron en los 70 entendieron que la Patria *es el bien máspreciado*, que *su territorio debe ser defendido con la vida*, y a que a nadie se le hubiera ocurrido, en el 82, traicionar esos mandatos. La escuela logra, con esos propósitos *trascendentes y eternos* desdibujar, incluso, lo que el horror de la guerra implica.

Mujeres que en nuestro país, y desde la puesta en marcha del modelo de “patria” que diseñó la generación del 80, siempre fueron partícipes de ese proyecto inculcando en sus hijos los valores patrióticos que la escuela a ellas les había encomendado en esa misión de madres que acompañan la tarea de los hombres³.

En su acervo cultural, alimentado por los libros de lectura que desde los años inferiores, ya les hablaban de la importancia de guardar en su corazón el amor a las islas ya que “son un pedazo de patria”, incorporaron en forma compartida la idea de que nuestro mandato de argentinos era defender esas islas hasta “morir por ellas” y así convertirnos en “héroes” de una causa incuestionable.

Como los López y Ward de Borges⁴, en la guerra los soldados de un lado y del otro son personas: tienen frío, les duele el cuerpo, comen, duermen, tienen hijos, madres, padres, novias, que esperan, sufren en sus casas el tiempo que no pasa y la incertidumbre.

Así la guerra. Así la guerra de Malvinas, una más, igual a tantas otras, monstruo grande que pisa fuerte; esas guerras que se enseñan desde la escuela, desde sus manuales, desde sus recursos para la “construcción” de la patria, naturalizando al monstruo (...) como si fuese algo inevitable.

La guerra no es un fenómeno natural. Las guerras nos son fenómenos naturales; ni las pasadas, ni las de hoy, ni las tribales, ni la de Palestina e Israel, ninguna fue, ni es fenómeno natural, todas las decidieron hombres a los que poco les interesa la vida, todas fueron y son evitables.

Y desde este lugar, a partir de estas reflexiones básicas, primigenias y profundas vamos a abordar nuestro trabajo acerca de la guerra; de “guerra” vamos a hablar, una vez más de la guerra de Malvinas de un hecho que pasó en un tiempo que no podemos entender.

Escuchar y analizar lo que denominamos “otras voces de la guerra de Malvinas” nos enfrentó a diversas dificultades metodológicas. Las fuentes con las que contamos son múltiples y requieren de distintas estrategias para ser abordadas. Las entrevistas que nos enfrentan con testimonios cargados de silencios y emotividad; las fotos y las cartas que representan momentos vividos en ese espacio y tiempo y son exhibidas como testimonio de pertenencia al conflicto; las cartas, correspondencias recibidas por los soldados, nos posibilitan acercarnos al modo en que la sociedad argentina vivió la guerra. Su contenido, en muchos casos dirigidos a soldados desconocidos, está cargado de las mismas imágenes y apelaciones: las palabras patria, héroe, valor y Dios se mezclan con los saludos, los dibujos y los chocolates. En ese mismo sentido, testimonial y emotivo, se encuentran los diarios que los soldados llevaban en los distintos destinos en los que fueron apostados: San Antonio Oeste, Cro. Rivadavia,

³ Para ampliar cartas de madres de soldados excombatientes ver Rosetti, 2011.

⁴ “Les tocó en suerte una época extraña. El planeta había sido parcelado en distintos países, cada uno provisto de lealtades, de queridas memorias, de un pasado sin duda heroico, de derechos, de agravios, de una mitología peculiar, de próceres de bronce, de aniversarios, de demagogos y de símbolos. (...) Esa división, cara a los cartógrafos, auspiciaba las guerras (...)” (Borges: 1985, 45).

Caleta Olivia, Cte. Luis Piedrabuena o Río Gallegos. Daniel F. llevó un diario durante los días en Piedrabuena, robando hojas para escribir sus sensaciones, frustraciones y temores”⁵.

Si la memoria colectiva es una construcción que no solo se compone de memorias individuales sino de la circulación de discursos socialmente legitimados, ¿qué valor le otorgamos a los relatos en primera persona? En el abordaje de la historia reciente el testimonio se ha convertido en una fuente privilegiada para el historiador, nos encontramos ante lo que Sarlo denomina “giro subjetivo” la supremacía de la narración del sujeto; y en este sentido la autora reflexiona acerca del abordaje de estos testimonios como representaciones de la verdad, preguntándose si es posible recordar una experiencia o lo que se recuerda es solo el recuerdo puesto previamente en discurso (Sarlo, 2005: 27).

La escuela ha jugado un rol de privilegio en la constitución de los relatos individuales y es desde ese lugar que las construcciones aprendidas operan como pilares sobre los que se construyen relatos colectivos, necesarios para sumarse a la Memoria.

Entendemos la construcción de la Memoria sobre la Guerra de Malvinas tal como señala Arfunch: como trabajo, como rememoración —*anamnesis*— y no como azarosa emergencia del recuerdo, como un esfuerzo afectivo y reflexivo, en búsqueda de razones —aún para lo que parece irracional—; memoria no tanto conmemorativa como prospectiva, podríamos decir, *memoria del por-venir* (Arfunch, 2014: 72).

La construcción colectiva permite activar y silenciar distintas voces que luchan por verse reflejadas y construir su identidad social aplicando diversas estrategias, lo que De Certeau denomina las “tretas del débil”, acciones de sujetos marginales para reafirmar su identidad (De Certeau, 1996: 43).

Hablar de memoria colectiva es hablar de la existencia de diferentes actores que, con sus acciones materiales y simbólicas, elaboran distintas narrativas o, lo que es lo mismo, diversas interpretaciones acerca del pasado. Estas tienen, a su vez, un gran impacto en los mecanismos de creación identitaria de esos grupos así como en el terreno de la acción política en la medida en que llevan adelante reivindicaciones y demandas específicas en relación con ese pasado⁶. En otros términos, el campo de la memoria social es un terreno de luchas simbólicas (y no sólo simbólicas) por los sentidos del pasado. (Levín, 2007)

La posguerra

La memoria

La memoria no es unívoca sino, indudablemente, una construcción polifónica que se manifiesta en luchas políticas.

La memoria se construye a través del tiempo desde un lugar lejano al momento que se quiere recordar, es decir desde el presente, con nuevos sentidos cargados de los años vividos y de las experiencias que otros han narrado, que se entrecruzan y superan la experiencia de cada uno tratando de construir una narración escuchable y creíble.

Entendemos a la

⁵En el año 2014, después de correcciones y reflexiones, el diario se publicó como ficción “1982. Crónicas de un soldado sin guerra” (Fuster, 2014).

⁶ADESMA (Asociación de ex Soldados por Malvinas Argentinas) comienza a gestarse alrededor de 1998 a partir de una agrupación de unos 15 ex soldados clase 62-63, que durante la Guerra de Malvinas actuaron en la jurisdicción del V Cuerpo de Ejército. Hoy el reconocimiento como VGM se logra exclusivamente por vía judicial, basados en documentación válida como pruebas de efectiva participación. ADESMA dejó de funcionar en 2012.

(...) memoria como un concepto usado para interrogar las maneras en que la gente construye un sentido del pasado, y cómo se enlaza ese pasado con el presente en el acto de recordar/olvidar. Esta interrogación sobre el pasado es un proceso subjetivo; es siempre activo y construido socialmente, en diálogo e interacción (Jelin, 2000: 8).

Justamente en esa subjetividad está la riqueza de la polifonía que permite acercarse al pasado de una manera muy compleja pero más completa, con multiplicidad de problemas vinculados a cuestiones de poder, de interpretaciones y de luchas políticas por la apropiación de esa memoria; el pasado, entonces, no nos interesa como reconstrucción, sino como construcción.

Estas luchas por la construcción de la memoria, en particular sobre Malvinas, se inician inmediatamente terminada la guerra, aunque quienes nos ocupan han tomado conciencia y han comenzado a elaborarla unos cuantos años más tarde: se les impuso el silencio, y, probablemente, no hubo lugar para poder contar ni espacios donde ubicar ese relato.

Las memorias de quiénes

¿Qué hacer con la memoria de Malvinas? Como decíamos anteriormente la lucha por la memoria de Malvinas comienza apenas terminada la guerra y se debate entre los excombatientes militares, los soldados conscriptos, la sociedad y los medios de comunicación.

En 1982 fueron dos publicaciones tempranas las que se ocuparon de recabar testimonios de excombatientes (*Los chicos de la guerra*, de Daniel Kon y *El otro frente de guerra* de Dalmiro Bustos) dando detalles de su situación en las islas y poniendo en un lugar de víctimas de sus propios jefes militares, a los jóvenes soldados⁷.

Una vez terminada la guerra los medios de comunicación manifestaron su condena, incluso, aquellos que habían acompañado con un apoyo incondicional el proceso que se había iniciado en 1976⁸. El inicio del llamado proceso de “desmalvinización” y por consiguiente la lucha de los excombatientes por no perder visibilidad por un lado, y por el otro reinsertarse a la vida después de la guerra, definió de algún modo los primeros años de la posguerra.

Algunas voces sonaron más, y hoy tienen mayor legitimidad probablemente porque obtuvieron el beneficio de la identificación de la sociedad, nos referimos al relato de los “excombatientes”, ese que fue eclipsando los demás relatos incluso el de los jóvenes que fueron movilizados a distintas ciudades de la Patagonia.

En estas nominaciones⁹ de “excombatiente”, “veterano”, “movilizados” se manifiesta parte de esa batalla por la memoria de Malvinas ¿quién tiene la palabra legítima para recordar y narrar la tragedia de la guerra? ¿es lícito obturar el relato de alguno de ellos? ¿tiene el historiador que “pedir permiso” para escuchar a los “no calificados” para hablar?

⁷ Para una profundización del tratamiento de los soldados como víctimas ver Guber, 2009.

⁸ *La Nueva Provincia* publica un suplemento especial el domingo 23 de octubre de 1983. En la 3ª página: “Malvinas. Análisis de una derrota” escrito por Vicente y Alejandro Massot dice “¿Qué habría pasado (...) si se hubieran destinado al Archipiélago los mejores efectivos del Ejército y, más aún, si esta fuerza hubiera tenido la elemental precaución de contar con suficientes efectivos de elite? Si se hubiera concientizado al pueblo argentino de la magnitud de la guerra en que estaba inmerso? (...) si una vez convencido de la imposibilidad del triunfo, el general Menéndez hubiera adoptado, con un puñado de oficiales voluntarios, la decisión de resistir en torno a la bandera nacional?”

⁹ Con la cuestión del “héroe” de Malvinas el debate achica sus bordes: la ley es clara (Ley n.º 24950 HEROES NACIONALES) Decláranse “Héroes nacionales” a los combatientes argentinos fallecidos durante la guerra de Malvinas, en el año 1982, en defensa de la soberanía nacional sobre las islas del Atlántico Sur Sancionada: marzo 18 de 1998 —Promulgada: abril 3 de 1998—

Por un lado están los que la ley habilita como excombatientes a partir de la legislación que establece¹⁰ quiénes aplican para esta clasificación, y por otro la evaluación de “ingreso” al grupo de los “malvineros” que ellos mismos realizan teniendo en cuenta que para los que estuvieron en las islas, quien no “cruzó el charco” no puede ser considerado excombatiente, más bien “trucho”.

Nos preguntábamos si el historiador debe solicitar “permisos” para registrar voces nuevas, a las que aún no se le ha dado lugar y entendemos que los prejuicios pueden hacer perder interesantes objetos de estudio que sin duda aportarían a la comprensión más acabada de la guerra.

Quienes han abordado la guerra, en esta búsqueda por la construcción de la memoria de Malvinas han puesto el oído para escuchar a diferentes protagonistas; excombatientes (Guber, 2012) militares y conscriptos, familiares de excombatientes¹¹, habitantes de localidades del sur argentino (Lorenz, 2013), sin embargo creemos que todavía falta, la guerra de Malvinas es parte de la historia reciente de nuestro país y por lo tanto sus protagonistas están acá, en este tiempo y hay todavía mucho por hacer. Los soldados movilizados no han tenido cabida, al menos en la mayoría de los trabajos académicos.

Volver al principio

Hemos aquí planteado las líneas generales sobre las que seguiremos pensando la Guerra de Malvinas desde estos relatos.

En este trabajo nos propusimos escuchar testimonios de soldados la 3ª Sección de la Compañía de Intendencia n.º 181 que fueron movilizados a distintas ciudades de la Patagonia desde Bahía Blanca durante la guerra de Malvinas, y que permanecieron apostados en la zona cumpliendo con tareas de apoyo logístico para las islas. Hemos tratando de leer esos relatos como parte de la memoria del trauma y del duelo constituyente de la memoria colectiva de la Guerra de Malvinas.

No fue nuestra intención en este trabajo de investigación reconstruir la guerra, ni indagar a cerca de justezas sino más bien tratar de analizar el modo en que este grupo de jóvenes, devenidos en soldados que fueron a una guerra, conformaron su memoria de la guerra.

Toda guerra tiene un escenario de operaciones donde los que se debaten por matar o morir viven en carne propia lo inenarrable; sin embargo sería inexacto e injusto pensar que quienes quedan en sus casas, esperando a sus hijos, esposos o hermanos se encuentran ajenos a ese sufrimiento. La incertidumbre del ¿dónde estarán? ¿estarán vivos? ¿los enloquecerá matar a otro hombre? ¿volverán sanos? hacen del que espera un actor más del horror.

Cómo construyen sus relatos, qué fisuras encuentran en la “memoria oficializada” para poder decir su narración, qué valor encuentran en las redes sociales como herramienta de comunicación y de ese modo finalmente, cómo van conformando su narración, su relato que forma parte de la memoria de Malvinas. Estos serán los ejes sobre los que continuaremos nuestro trabajo de investigación.

¹⁰ 15 “Ex combatiente de Malvinas” es todo el personal de oficiales, suboficiales y soldados conscriptos de las FFAA y de Seguridad que hayan participado en las acciones bélicas llevadas a cabo en la jurisdicción del TOM (Teatro de Operaciones Malvinas) y directamente en la jurisdicción del TOAS (Teatro de Operaciones del Atlántico Sur). Cabe aclarar que el personal que sólo permaneció en el territorio continental durante la guerra de 1982, no estuvo ni en el TOM ni en el TOAS, y para la legislación no es Ex combatiente de Malvinas; aunque haya sido movilizado y/o convocado al sur del paralelo 42 es decir altos-teatro de Operaciones Sur. *La certificación de ex combatiente de Malvinas solo puede ser emitida por el Estado Mayor de la Fuerza a la que perteneció cada combatiente y refrendada por el Ministerio de Defensa de la Nación*. Fuentes: Decreto n.º 700/82; Ley de Defensa Nacional n.º 16970.

¹¹ Ver Documental “Locos de la Bandera” que recoge testimonios de familiares de los 649 caídos en Malvinas.

Fuentes Orales

Entrevistas realizadas en Bahía Blanca entre noviembre de 2013 y junio de 2014 a exsoldados movilizados a la Patagonia y familiares

Alejandro G., Carlos R., Ricardo C., Luis P., Ítalo B., Tita G., Carlos G., Daniel F.

Sitios Web

www.combatientestoas.org/web/index.php/a.d.e.s.m.a.

www.adesma.org.ar

www.campamentotoasplazademayo.ar y redes sociales.

<https://www.facebook.com/groups/362565630484422/?fref=ts>

<https://www.facebook.com/combatientestoas/posts/585723161466194>

http://www.combatientestoas.org/web/index.php/noticias/fallos_judiciales

<http://memoriadf.blogspot.com.ar/2008/05/movilizados-que-quieren-ser-veteranos.html>

<http://www.zona-militar.com/foros/threads/movilizadosque-campamento-toas-marcho-por-caba-el-21-03-2012.html>

<http://fuimosmovilizados.blogspot.com.ar>

Bibliografía

Arfunch, L. (2014). "(Auto)biografía, memoria e historia", *Clepsidra*. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria, n.º 1, pp. 68-81.

Borges, J. L. (1985). *Los conjurados*, Madrid, Alianza.

Fuster, D. (2014 [1982]). *Crónicas de un soldado sin guerra*, Buenos Aires, La Letra Eme.

Guber, R. (2012 [2001]). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Guber, R. (2007). "Los Veteranos truchos de Malvinas: la autenticidad como competencia metacomunicativa en las identidades del trabajo de campo", Revista *Universitas Humanística*, Bogotá, n.º 63, enero-junio.

Guber, R. (2004). *De chicos a veteranos. Memorias argentinas de la guerra de Malvinas*, Buenos Aires, Antropofagia.

Jelin, E. (2000). "Memorias en conflicto", Revista *Puentes*, n.º 1, La Plata.

Kon, D. (1982). *Los chicos de la guerra. Hablan los soldados que estuvieron en Malvinas*, Buenos Aires, Galerna.

Lorenz, F. (2013). *Unas islas demasiado famosas. Malvinas, historia y política*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

Massot, V. (1983). "Malvinas: Análisis de una Derrota", *Fin de semana con la Nueva Provincia*, Bahía Blanca, 23 de octubre.

Parga, R. y Rosetti, S. (2014). "Otras voces de la guerra de Malvinas. Testimonios de soldados movilizados al sur", *VII Seminario Internacional Políticas de la Memoria*, Buenos Aires.

Rosetti, S. (2011). "Cartas de madres de excombatientes de Malvinas a una Madrina de guerra" *II Jornadas Nacionales de Filosofía y Epistemología de la Historia*. UNC, Neuquén.

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara.

Entre problemas y experiencias: espacios públicos e instituciones artísticas en Bahía Blanca

Diana I. Ribas

CER - Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

diribas@criba.edu.ar

Esta comunicación intenta esbozar un posible recorrido que, mediante el señalamiento de algunos problemas y experiencias, contribuya a abrir el debate reflexivo acerca de distintas representaciones de espacio público¹ que han sido construidas en Bahía Blanca, en relación con el devenir político y con la institucionalización del campo artístico. En términos metodológicos, se arriesgan operaciones de síntesis de un marco temporal amplio a partir del análisis micro de la escala local, articulando registros discursivos, espaciales y visuales.

Con el proceso democrático iniciado en 1984 se dieron las condiciones que posibilitaron la construcción de tres nuevos museos. Desde entonces, en el marco de prácticas participativas cada vez más consolidadas, se evidencia una paulatina complejización de los modos de gestión, en tanto el Museo del Puerto (1987) y el Museo-Taller FerroWhite (2003) son comunitarios. Asimismo, se puede advertir una tensión entre sus abordajes críticos del presente a partir de producciones fronterizas que seleccionan tradiciones ligadas a grupos de estrecha cohesión, en los que el anclaje local se inserta en escalas socio-económicas más amplias y, por otro lado, la búsqueda de actualización desde la autonomía artística con la creación del primer Museo de Arte Contemporáneo (MAC) del país (1995).

A su vez, en los últimos tiempos se reconocen nuevos sentidos otorgados al espacio público también en el MAC, que ha comenzado a problematizar el carácter exhibitivo hegemónico en el circuito artístico mediante propuestas procesuales y relacionales.

¿Nómades o sedentarios?

Si el centenario nacional de 1910 fue el motivo que planteó la necesidad de dar forma a la argentinidad y con el centésimo aniversario de la fundación de la Fortaleza Protectora Argentina la ciudad quedó “invadida” de monumentos, es indudable que ambos acontecimientos pusieron en agenda el espacio pú-

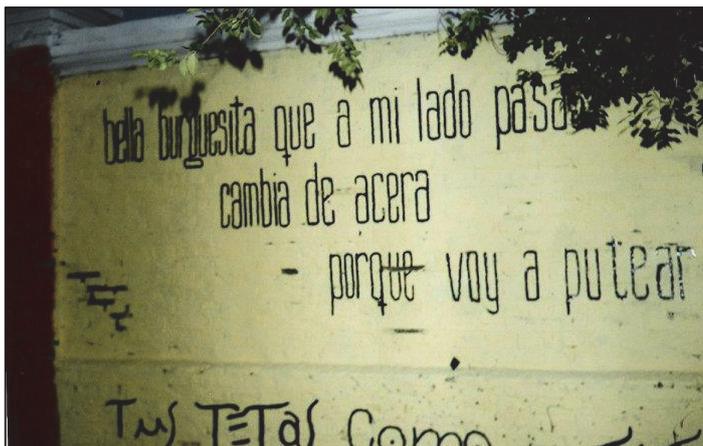
¹ “Como adjetivo, <público> significaba originalmente <de o perteneciente al pueblo>, del latín *publicus*, una alteración de *poplicus*: «perteneciente al pueblo, en particular el pueblo de una nación, comunidad o Estado». *Poplicus* venía del sustantivo *populus*, que significaba <pueblo>. (...) Ello vincula la condición de ser público con la política democrática, ya que en las sociedades modernas, como nos recuerda Jacques Rancière, <el pueblo> es el sujeto político de la democracia. El sustantivo <público>, entonces, cuando se refiere al pueblo, significa algo diferente de <audiencia>, que significa el grupo de personas que recibe un mensaje informativo o publicitario. El público es más bien en dicho sentido la comunidad política democrática” (Deutsche, 2012: 2-3).

blico como soporte de visibilización de distintos grupos y propiciaron pugnas por el poder de imponer representaciones.

Asimismo, como consecuencia de los festejos organizados en 1928, se realizaron una serie de exposiciones artísticas que culminaron dos años más tarde con la formación de una Comisión Municipal de Bellas Artes, que creó con su misma impronta el Museo (MMBA) y el Salón. Su denominación anacrónica² afirmó que la institucionalización del campo artístico en nuestro Pago Chico fue organizada por una retaguardia muy poco antes del primer golpe de estado nacional, durante la primera administración conservadora de la localidad, que había sido gobernada por radicales desde 1895 (Ribas, 2012: 93-99). El deambular nómade del Museo por distintas sedes se estabilizó cuando en 1954 el Estado³ le destinó el subsuelo del palacio desde donde gobierna el Intendente. No obstante en los 60 Ubaldo Tognetti⁴ impulsó el arte moderno desde esa trinchera y sostuvo su dirección aún con el golpe de Estado de 1966 (López Pascual, 2015: 29-37, 99), no modificó nomenclaturas, y la pugna con los artistas tradicionales nucleados en “Artistas del Sur”⁵ se extendió hasta comienzos de los ochenta.

Con la reanudación del sistema democrático se inició otra etapa de relación con el espacio público y de institucionalización, en la que se promovieron representaciones y prácticas cada vez más participativas, al mismo tiempo que éstas contribuyeron a construir un nuevo concepto de esfera pública.

Desde 1985 y hasta mediados de la década del noventa, los jóvenes integrantes del colectivo artístico “Poetas Mateístas”⁶ propusieron que la poesía circulara corrientemente, de mano en mano, como la infusión compartida por la mayoría de los habitantes. El trabajo en grupo, mecanismo habitual para los músicos o los teatristas constituyó un desafío para los escritores, en cuya práctica estaba naturalizada la escritura individual. Asimismo, en lugar del libro y su propuesta de lectura reservada a minorías, comenzaron a utilizar los muros urbanos como vehículos de sus producciones, aprovechando la visibilidad que tenían esos espacios obturados para las artes durante los siete años de la dictadura militar⁷. La recuperación de las prácticas en clave democrática fue reafirmada mediante la realización de acciones colaborativas, que incluían amigos y vecinos, y la



² Esta identificación del arte con la Belleza instaló a la institución en un paradigma del siglo XVIII, dejando de lado la modernidad estética. Cabe recordar que el Museo de Arte Moderno de Nueva York fue fundado en 1929. Asimismo, considerar que, en nuestro país, desde la década del 20 varios artistas pugnaban por imponer los principios vanguardistas y que uno de ellos, Emilio Pettoruti, lo había intentado en Bahía Blanca en 1927/28.

³ Durante el primer peronismo, hubo también una modificación de denominaciones y sentidos. El MMBA dependió de la Comisión Municipal de Cultura y con parte de su colección se dio inicio al Museo Histórico.

⁴ Ubaldo Tognetti. Artista integrante del grupo “Austral”, que fue nombrado Director del MBA en 1963 por el intendente de la Unión Cívica Radical Federico Baeza. Ejerció este cargo hasta su fallecimiento en 1968 (López Pascual, 2015: 27-29).

⁵ “Artistas del Sur” es una agrupación de paisajistas locales creada en 1939 por iniciativa del pintor Domingo Pronato (López Pascual, 2015: 74-86).

⁶ Grupo integrado por los poetas Fabián Alberdi (1967), Omar Chauvié (1964), Marcelo Díaz (1965), Sergio Raimondi (1968). La mayoría de las pinturas murales fueron realizadas por Silvia Gattari (1968) y, en ocasiones, acompañada por César Montangie (1967). En 1993, en la pintura de parte de los grandes paredones del ferrocarril que amurallaban la ciudad, invitaron a participar también a Alicia Antich (1955), Cecilia Miconi (1955), Paula Di Canto (1968), Judith Villamayor (1964), entre otros.

⁷ En este sentido, debe considerarse que la fuerte presencia militar en Bahía Blanca se había exhibido no sólo en las operaciones represivas efectuadas por el terrorismo de Estado y en acciones de oscurecimiento nocturno durante la guerra de Malvinas, sino que había hecho ostentación de poder en desfiles espectaculares, especialmente en 1978 durante los festejos del sesquicentenario local.

utilización de los soportes empleados por las agrupaciones partidarias en la lucha política. El reparto de volantes callejeros con sus poemas acompañados de dibujos (“matefletos”) y la edición de revistas murales les permitió descubrir las posibilidades que ofrecía la calle, qué significaba estar en ese *lugar específico*, por lo que empezaron a pintar poemas-murales generalmente sobre algunas “murallas” de la ciudad. Estas intervenciones hicieron hincapié en los elementos de la realidad inmediata, tanto verbales (utilización del lenguaje cotidiano) como iconográficos, ubicándose en un difícil equilibrio entre el abordaje de determinados temas y la experimentación formal.

Simultáneamente, en 1987, se originó el Museo del Puerto por iniciativa de un grupo de vecinos de Ingeniero White. La dirección de Reynaldo Merlino⁸ sostuvo la impronta comunitaria y dio énfasis a un enfoque en la frontera entre la historia y el arte, tanto en la recuperación del edificio con valor patrimonial como en el montaje de las salas. Los objetos antiguos puestos en tensión con otros de modelado grotesco y con preguntas o frases problematizan el relato de las instalaciones que representan la fuerte presencia inmigratoria local en espacios de la vida diaria. Los sonidos del mar y de la máquina de coser junto a los testimonios registrados en el archivo fónico, las especialidades culinarias de distintas colectividades junto a las “empanadas historiográficas” han dado cuenta, asimismo, de un abordaje holístico de las subjetividades, del establecimiento de una relación crítica entre el pasado y el presente y de una historia construida por múltiples voces, “desde abajo”.



Esa inserción es la que, desde los escapes de cloro en el Polo Petroquímico en el año 2000, ha gestado otro modelo de institución, con un cuestionamiento del presente portuario, transformado desde los noventa en un enclave dominado por empresas multinacionales. Con la dirección de Sergio Raimondi⁹, continuaron las Amigas del Museo compartiendo su repostería en la cocina, pero en los eventos de cohesión social se incluyeron clases dadas por obreros de distintas especialidades para problematizar la producción, articulando la escala local con la nacional y la global; y, entre otras actividades, puede señalarse que a las ediciones de libros se sumó un CD con las canciones de los

⁸ Reynaldo Merlino. Arquitecto y artista, iniciador del Museo del Puerto y de Ferrowhite.

⁹ Sergio Raimondi (Bahía Blanca, 1968), integró la agrupación “Poetas Mateistas” (1985-1994). Autor de *Poesía civil* (2001). En el Museo del Puerto, estuvo a cargo del archivo fónico desde 1992, fue su coordinador (2003-2007) y director (2007-2011). Director del Instituto Cultural de Bahía Blanca (2011-2014). Profesor a cargo de la cátedra *Literatura contemporánea* en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur.

abuelos pescadores artesanales, interpretadas por los nietos rockeros desocupados por la contaminación de la ría.



Por otro lado, con las herramientas y útiles recuperados por algunos trabajadores tras la privatización y el desguace parcial de los ferrocarriles en la década neoliberal, Merlino creó en 2004 el museo-taller Ferrowhite (<http://ferrowhite.bahiablanca.gov.ar/>). Aquí también, junto con un grupo creativo revalorizaron un sitio con valor patrimonial, construyeron objetos artísticos para tensionar el relato e integraron a los vecinos en propuestas fronterizas entre el arte y la historia. Los obreros desempleados o jubilados comenzaron a ser los protagonistas de videos y de varias obras de Teatro Documental¹⁰.

Más allá de las diferencias que dan singularidad a cada una de estas instituciones situadas en la ribera portuaria, presentan algunos rasgos en común. En ambas, la clave está puesta en lo relacional, tanto en el trabajo de equipos interdisciplinarios como en el vínculo social con los habitantes cercanos que busca recomponer el tejido social deshilachado. Las dos sustentan sus representaciones y prácticas articulando distintas escalas espaciales, configurando tramas densas que no desconocen las relaciones de poder pero, desde una matriz rizomática, se consideran centro (Ribas, 2013: 36-47). Asimismo, lo estético está presente en el modo de abordar el espacio y en las producciones realizadas, que ameritaron su participación en importantes eventos del circuito internacional¹¹.

Entre tanto, la inserción en un mundo globalizado derivó también en otros cambios. En 1995, Andrés Duprat¹² organizó el primer Museo de Arte Contemporáneo del país, como institución paralela

¹⁰ Con un seminario dictado por Vivi Tellas, se inició en 2006 el proyecto de Teatro Documental, en el cual el dispositivo escénico se desprendía de la experiencia del intérprete. Estuvo coordinado por la directora, coreógrafa y docente de la Escuela de Danzas, Natalia Martirena.

¹¹ Cabe destacar la participación en la muestra *Ex Argentina*, curada por Andreas Siekmann y Alice Creischer, quienes investigaron acerca de los colectivos y artistas que estuviesen trabajando con la crisis del 2001 y su impacto social, con el apoyo del Goethe Institut de Buenos Aires y el Kulturstiftung des Bundes. En la primera parte de la exposición (2004) en el Museo Ludwig (Colonia, Alemania), denominada “Planes de Fuga del Trabajo al Hacer”, el Museo del Puerto fue la única institución estatal. En la segunda (2006), llamada “La Normalidad” y desarrollada en el Palais de Glace (Buenos Aires, Argentina) participó FerroWhite con la “Historia de cartón pintado”, las ocho vagonetas que se encuentran desde entonces en sus instalaciones.

¹² Andrés Duprat (La Plata, 1964). Arquitecto. Director del MBA (1989-2002) y del MAC de Bahía Blanca (1995-2002). Director del Área de Cultura de Fundación Telefónica (2002-2004). A cargo del área de Artes Visuales del Ministerio de Cultura de la Nación desde 2005. Accedió por concurso como Director del Museo Nacional de Bellas Artes en 2015.

al MMBA¹³. Con sede en la antigua casona “La María Luisa” pintada de amarillo como símbolo solar, en 2004 reafirmó la visibilidad lograda con la construcción de un cubo blanco contiguo. Esta transformación alcanzó asimismo al salón anual, que empezó a ser bienal, con alternancia regional/nacional, y a estar organizado sin disciplinas. La relación fluida con la Capital Federal mediante cursos y jurados, así como la posibilidad de usar otros soportes, favorecieron una rápida actualización del patrimonio artístico incorporado a partir de los premios adquisición. Esta colección conformada por múltiples miradas se ha caracterizado por un peso significativo de producciones realizadas en la Capital Federal y el Gran Buenos Aires, debido en parte al extendido alcance geográfico establecido por el reglamento del certamen regional.



Entre las actividades desarrolladas es necesario destacar el Primer Simposio Nacional de Escultura Monumental (1993), que aprovechó el rezago ferroviario. Si bien el material tenía una carga simbólica ineludible respecto de la ciudad, la convocatoria a artistas nacionales y locales fue libre, por lo que las obras no tuvieron un carácter ciudadano vinculante. Con estas producciones realizadas sobre el principio de autonomía artística, se resolvió posteriormente el emplazamiento mediante la planificación de un espacio público lineal ubicado sobre el entubado del arroyo Napostá. Cuestionados en un primer momento mediante cartas al lector en *La Nueva Provincia*, los volúmenes del Paseo de las Esculturas han vitalizado el sector y lo han transformado en uno de los más concurridos.

La apertura democrática y la consolidación de las instituciones republicanas han favorecido, por lo tanto, una complejización del concepto de lo público, al mismo tiempo que han contribuido a problematizarlo. En efecto, si bien los tres museos en clave artística fueron gestados por la acción de operadores culturales activos, los whitenses son el efecto de una emergencia vinculada a grupos sociales con cohesión y se han caracterizado por el desarrollo de prácticas de fuerte impronta social.

¿Mandaré o dialogaré?

En noviembre de 2005, una de las obras de una muestra de alumnos de la Escuela de Artes Visuales fue censurada por el Director del Instituto Cultural de la ciudad, Omar Mandará¹⁴, argumentando que ofendía su sentimiento religioso. Una serie creciente de tensiones no sólo aumentaron la temperatura del verano bahiense, sino que pusieron en debate dos problemas políticos: por un lado, la disociación de los funcionarios del área elegidos por el Intendente de turno con los directores de los museos —en su mayoría, empleados de carrera municipal incorporados a esos espacios durante los veinte años de

Guionista de las películas “El artista” (2009), “El hombre de al lado” (2009) y “Querida voy a comprar cigarrillos y vuelvo” (2011).

¹³ Un análisis del contexto de complejización del mapa museográfico del arte contemporáneo en la Argentina puede leerse en Giunta, 2009: 71-97.

¹⁴ Omar Mandará (1940-2014). Locutor de LU2 Radio Bahía Blanca. Fue designado Director del Instituto Cultural de Bahía Blanca por el intendente Rodolfo Lopes (FpV). Estuvo en esa función durante un año desde el 12 de abril de 2005.

gestión radical—, y por otro, la aparente falta de proyectos de esas individualidades temporarias, que derivaba en una distribución discrecional de los recursos económicos y priorizaba la actividad comercial privada.



Estampita que circuló por internet en un correo electrónico impersonal a fines de 2005 y principios de 2006.

San Mandará, hoy te damos gracias por tu inquebrantable firmeza para no dejarnos desbarrancar por la pendiente del arte contemporáneo, de la historia, del conocimiento, seducidos por los excesos de la creación, la imaginación, y todas esas cosas aberrantes que terminan en ción, como la reflexión, que nos hacen creer que la tierra es redonda, y niegan subversivamente la función de las cigüeñas en la reproducción humana, y la de los repollos, y que además nos hacen confundir libertad con libertinaje, a nosotros, ovejas negras que necesitamos de tu cuidado y vigilancia. Alabamos tu humildad para decir, sin imposturas, "yo de cultura no entiendo un soto" regocijado y libre como las aves del monte, los gansos del lago y las babosas del jardín, que ni piensan, ni entienden nada, ni ocupan cargos públicos, e igual la pasan bomba, felices de la vida. Te suplicamos nos acompañes en los actuales momentos de crisis, te suplicamos nos acompañes hasta la puerta, te suplicamos la abras, la atraveses y vayas a tu casa a regar los cactus. Mandará, Mandará, pero a la final se las tomará, AMÉN.

En el caos de renunciadas y acefalías, que se continuó con nuevas censuras a producciones visuales en mayo de 2006 fundamentadas otra vez con argumentos religiosos, se estableció una situación de asamblea *on line* en blogs y correos electrónicos, que favorecieron el encuentro de realizadores de distintas artes¹⁵. La nota con múltiples firmas presentada a las autoridades y los análisis escritos por Verónica Valli y Gustavo López publicados también en la revista artística porteña *ramona* evidencian un primer intento de cohesión entre agentes de un campo que había estado disgregado hasta ese entonces y que, más allá de las disputas de la coyuntura, los reclamos planteaban problemas estructurales:

¿De quiénes son realmente los museos municipales? ¿Del gobierno de turno? ¿De los artistas? ¿De la comunidad? ¿Quién decide por/para ellos? Si son **espacios públicos**: ¿No debería éste participar más activamente de las decisiones que se toman en los mismos? ¿Qué vínculos unen a una comunidad con sus instituciones culturales? ¿Qué acciones son necesarias para construir estos lazos? ¿Cómo se traza la línea que define un museo? ¿Qué obras, experiencias, prácticas se incluyen? ¿Cuáles quedan fuera? ¿Por qué? Esta idea de “un arte compatible a través de su relativización”: ¿Es aplicable a un proyecto museístico, o perdería éste identidad estética? Por último, el slogan municipal repite por los medios: “Gobierno Municipal de Bahía Blanca: donde nadie quede afuera”. ¿Está operando hoy esta frase en el ámbito cultural-artístico? ¿Cómo? (Valli, 2006: 33. La negrita no está en el original)

Estas preguntas esbozaban un concepto de espacio público que lo problematizaba como una relación entre el rol del Estado como mediador y la necesaria participación de la comunidad, además de incluir al arte en un ámbito cultural más amplio. También los dos encuentros organizados por el efímero *Laboratorio de ecologías culturales Mil macetas*¹⁶ en 2008 dejaron en claro el predominio de la

¹⁵ Un registro del estado de asamblea *on line* y de la nota presentada a las autoridades puede leerse en *ramona*, 2006: 10-31.

¹⁶ Integrado por Cristina Alvarado, Pablo Bussetti, Marcelo Díaz, Gustavo López, Diana Ribas y Nicolás Testoni, propuso un registro *on line* de prácticas emergentes (<http://christiandiaz.com.ar/milmacetas/web.html> [Consulta 26/09/2015]) y organizó

autonomía y la falta de relación con proyectos sociales en las prácticas emergentes (*Ecodías*, 4/7/2008). A esto debe sumarse la pervivencia de una política conmemorativa que continuaba con pautas tradicionales. Valga por caso que, en octubre de ese año, se inauguró el monumento al Premio Nobel César Milstein en un predio que había sido utilizado por los vecinos para jugar al fútbol y que, si bien el diseño incluye una poltrona desde la que los espectadores pueden ver el cielo, la participación prevista es reducida. Los debates suscitados fueron acotados al espacio de ese caso y posteriores al emplazamiento, por lo que no se verificó un cuestionamiento general a la violencia implícita en la lógica monumental, que inscribe marcas ideológicas permanentes en la superficie urbana.

La respuesta estatal a la necesidad de cambios se evidenció en la puesta en funcionamiento de dos órganos dependientes del Instituto Cultural, durante la administración Breitenstein. Por un lado, de acuerdo a la Ordenanza n.º 15189 y al Reglamento General del Fondo Municipal de las Artes, el dinero recaudado por la Tasa de Espectáculos Públicos comenzó a ser distribuido desde 2010 según criterios consensuados por un Consejo Consultivo integrado por representantes de distintas artes. Por otro, en junio de 2011 se creó el Gabinete de Política y Planificación Cultural¹⁷ para “lograr una estrategia sustentable en el tiempo que permita incluir a todos los sectores de la cultura bahiense en una misma política de Estado” (*Ecodías*, 22-06-2011). Las bases estructurales del diálogo estaban organizadas.

Cultura es producir espacio público

Durante los dos años y ocho meses que Sergio Raimondi estuvo a cargo del Instituto Cultural, esa frase planteada explícitamente en la revista *Rompeviento*¹⁸ y en pantallas durante espectáculos al aire libre, sintetizó una de las líneas de su gestión¹⁹. “Se trabajó con la voluntad insistente de ampliar los espacios



públicos, de descentralizar los circuitos y promover las acciones en los barrios, de privilegiar y generar mejores condiciones para los artistas de la ciudad”, señaló en su carta pública de renuncia²⁰. El análisis de su gestión permite reconocer que se estimuló el uso de más lugares estatales de libre acceso como sitios de encuentro: plazas, parques

—no sólo el de Mayo, sino el Independencia, el de la Ciudad, el Illia—, el Paseo de las Esculturas, el balneario Maldonado, el recinto del Concejo Deliberante y, con el fomento de los festejos de carnavales, también algunas calles. Los picnics de las bibliotecas populares y los ciclos musicales “Larái Larái” y “Sucundum” en distintos lugares a los que los vecinos concurrían con sus reposeras contemplaron los intereses variados de los vecinos y, a

dos encuentros con grupos artísticos y sociales (Alianza Francesa, junio 2008 y Casa de la Cultura/UNS- hostel ubicado en calle Soler 701, agosto 2008).

¹⁷ Integrado por Guillermo Goicochea y los mateístas Marcelo Díaz y Sergio Raimondi.

¹⁸ *Rompeviento. La revista del Instituto Cultural*. Bahía Blanca, año 2, n.º 12, febrero 2014, contratapa. Primera revista de la institución, de periodicidad mensual, con tiradas de 5.000 ejemplares distribuidos en las unidades sanitarias del partido.

¹⁹ A partir de convocatorias públicas, se mejoró el funcionamiento del Fondo Municipal de las Artes. Se duplicó el programa de talleres barriales y se promovieron acciones en todos los barrios de la ciudad, usando delegaciones, clubes y sociedades de fomento para obras, recitales y funciones. En conjunto con Jefatura Distrital se realizó el proyecto “Por el aula también pasa el arroyo Napostá” y se editaron cuadernillos para docentes que acompañaron las presentaciones de la Comedia Municipal por establecimientos educativos de la ciudad. Se firmó un convenio con el área de arqueología de la UNS para señalar, y así incorporar al patrimonio público, los restos de la llamada “Zanja de Rosas” y la casa-azotea de Domingo Pronsato.

²⁰ La renuncia al cargo fue presentada a comienzos de setiembre de 2014 argumentando su desacuerdo con el desplazamiento del intendente Gustavo Bevilacqua hacia el Frente Renovador liderado por Sergio Massa.

partir de prácticas heterogéneas y plurales con un carácter inclusivo, construyeron “público”, haciendo hincapié en la representación social también ligada al significado.

En este marco, en el MAC se complejizaron las propuestas. Continuó la realización de murales en la pared exterior (Montero, 2013: 235-248), pero a partir de 2013 se iniciaron en el interior muestras de tipo participativo y procesual como *30 años*²¹, *Local/Visitante-Visitante/local*²² y el proyecto *Cosecha*²³. Asimismo, desde 2014 se democratizó la presentación en las bienales al otorgar financiación a los proyectos seleccionados.

Las propuestas de espectáculos con variados colectivos locales en plazas, parques y balnearios, de prácticas colaborativas y debates en los museos, de distribución de fondos económicos municipales acordada por un consejo de pares, contribuyeron a expandir y complejizar la noción de “espacio público”, a reconocer su pluralidad y darle distintas capas de sentido. Así, no sólo fue una ampliación e intensificación del uso en términos



Pared exterior del MAC invitando al proyecto *30 años*, intervenida con un graffiti. Marzo 2013

territoriales, con visibilidad y voces tanto de los grupos de la tradicional “alta cultura” como los de cultura popular y los de artistas emergentes, sino que fue un ámbito de interacción política. La “producción de espacio público” fue, en suma, una operación de transformación de sitios y prácticas en lo que se denomina una “esfera pública”, de discusión sobre el orden social (Deutsche, 2007: 4-5). No fue un tiempo idílico de consensos, pero sí de resolución de los conflictos mediante el diálogo que tendió a una profundización de la construcción democrática (Mouffe 2007: 64-66).

Aperturas

Participativas, colectivas, colaborativas, comunitarias son distintas denominaciones, nunca neutras, que establecen matices entre las prácticas artísticas grupales a partir de un denominador común: la ruptura del paradigma moderno de autonomía. Dos hitos de este año 2015, parecen indicar que han llegado para quedarse y expandirse.

En la línea institucional, Ferrowhite, ahora con la dirección de Nicolás Testoni, apostó a la colaboración en el concurso de proyectos museológicos organizado por la Fundación Teoría y Prácticas de las Artes (TyPA) y la American Alliance of Museums, en el marco de las jornadas “El museo reimaginado”. Junto con el Museo del Juguete de Boulogne (San Isidro) ganaron “La Coronación”, con el proyecto “Qué rápido ruedan las ruedas del ferrocarril”²⁴.

²¹ En marzo de 2013, junto a una serie de actividades de charlas que buscaron dar respuesta a la pregunta “¿Qué hicimos en estos 30 años de democracia?”, en la sala principal del MAC, una gran línea de tiempo que señalaba acontecimientos políticos y culturales, nacionales y locales se fue completando con material de archivo aportado por artistas, poetas y gestores culturales.

²² En 2014, a partir de la pregunta “¿Qué museos de arte querés para la ciudad?” y de otros interrogantes vinculados se estimulaba a que los visitantes escribieran posibles respuestas.

²³ Durante dos meses en 2013 y en 2015, artistas y estudiantes de arte locales trabajaron en los museos como si fueran un gran taller, transformándolo en un espacio de encuentro, intercambio y producción.

²⁴ Se subirán al tren de pasajeros que une Bahía Blanca con Buenos Aires para inventar por sus pasillos un pequeño museo ambulante con locomotoras de lata que preguntan: ¿Dónde quedó aquella promesa de un mundo en el que todo iba a marchar sobre rieles? Ampliar en: <http://www.telam.com.ar/notas/201509/118790-el-publico-la-relacion-con-otras-instituciones-y-lo->

Por otro lado, se ha producido una organización informal, flexible y dinámica por internet que demostraría mayor capacidad de diálogo y establecimiento de consensos respetando los matices diferenciales político-partidarios. En efecto, la conformación del grupo cerrado “El amor & el espanto. Cultura bahiense contra el neoliberalismo” mediante la red social de Facebook posibilitó la realización del evento “No da lo mismo”, en la ribera del arroyo Napostá el 15 de noviembre de 2015, una semana antes del balotaje de las elecciones presidenciales. Sin embargo, la disociación evidente entre el campo cultural y los resultados de los comicios de octubre que eligieron las autoridades municipales da cuenta de la permanencia de una brecha social que constituye todavía un desafío.

Quizás algunas de las preguntas a hacernos ahora son: ¿Qué tácticas (de Certau, 2000: 40-43) y prácticas artísticas críticas posibilitan fortalecer este “nosotros” inclusivo y resistir las estrategias hegemónicas del capitalismo de las grandes empresas (Mouffe 2007: 66-70) ahora también consolidado en el poder político? ¿Dónde y cómo ampliar los integrantes del grupo sin ser “artistas misioneros”²⁵ que van a iluminar a los simbólicamente dominados que votaron a un locutor del multimedios que escucharon a diario? ¿Cómo ampliar y profundizar el carácter público de nuestras instituciones y prácticas culturales para que sea estructural (Ribas, 2015: 481-495), es decir, que no sólo esté como adjetivo en el espacio y en la recepción, sino que la participación sea cada vez más activa y, aún más, que las acciones sean colaborativas, plurales e inclusivas? ¿Es público el patrimonio artístico si está guardado en un depósito y no es expuesto en una muestra permanente? ¿Qué actividades político-institucionales posibilitan complementar la exhibición y lo transforman en un acervo activo?

Fuentes

Ecodías, Bahía Blanca, 22-06-2011 [Disponible en <http://www.ecodias.com.ar/edicionesanteriores>. Consultado el: 26/09/2015.

Mil macetas. Laboratorio de ecologías culturales. <http://christiandiaz.com.ar/milmacetas/web.html> Consultado el: 26/09/2015.

Raimondi, S. “Tallarines, cometas y clavos. Por una política de relatos.” En *Pasos para huir del trabajo al hacer / Ex Argentina Una exposición sobre la simetría de la crisis, nuevas formas de articulación social y dispositivos artísticos* Berlín, 23 de noviembre de 2003. Disponible en: <http://www.exargentina.org/anteriores-berlin3-20.html>. Consultado el: 08/09/2015.

Ramona. Revista de artes visuales. Buenos Aires, n°58, marzo 2006.

Rompeviento. La revista del Instituto Cultural. Bahía Blanca, 2014-2015.

Bibliografía

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano* 1. Artes del hacer, México, Universidad Iberoamericana.

[real-versus-virtual-en-la-agenda-de-los-museos-del-futuro.html](#) (consulta 25-11-2015) Asimismo, Ferrowhite fue uno de los cinco ganadores del concurso “Palabras de Museo”, organizado por el Museo de las Escuelas de la ciudad de Buenos Aires. El texto “¿Podemos vivir sin soja?” pasará a formar parte del ‘Banco de buenas prácticas de escritura de textos para exposiciones’ y serán exhibidos en la muestra PALABRAS DE MUSEO 2015”.

²⁵ Expresión acuñada por la investigadora mexicana Katia Olalde.

- Deutsche, R. (2007). "Público". Conferencia dictada en el curso Ideas recibidas. Un vocabulario para la cultura artística contemporánea, Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA), Barcelona, 19-11-2007. Consultado 15-8-2015. marceloexposito.net/pdf/trad_deutsche_publico.pdf.
- Giunta, A. (2009). *Poscrisis: Arte argentino después de 2001*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- López Pascual, J. (2015). "*Trincheras*": *el campo cultural en Bahía Blanca entre 1963 y 1968*, Bahía Blanca, Edius.
- Montero, C. G. (2013). "Arte público e instituciones: intervenciones en la pared exterior del Museo de Arte Contemporáneo de Bahía Blanca (2008-2012)", en: Espantoso Rodríguez, T. (Coord.). *Reflexiones entre los dos Bicentenarios*. 1er. Congreso Nacional sobre Arte Público en Argentina, Buenos Aires, GEAP Argentina, pp. 235-248.
- Mouffe, C. (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonística*, Barcelona, Museu d'Art Contemporani de Barcelona/ Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ribas, D. (2013). "Cartografias Emergentes Fronteiriças. Aproximação da noção de territorio em alguns coletivos artísticos contemporâneos", en: Cirillo, José y Ângela Grando (Org.). *O sabor da sua saliva é sonoro: reflexões sobre o processo de criação*. Seminário Íbero-Americano sobre o Processo de Criação 5 a 8 de dezembro de 2012, Vitória - Espírito Santo, São Paulo, Intermeios, pp. 36-47.
- Ribas, D. (2012). "¿Cuánto se paga en Pago Chico? La circulación del arte en Bahía Blanca (1928 - 1940)", en: Baldasarre, M. I. y Dolinko, S. (Eds.). *Travesías de la imagen. Historias de las artes visuales en la Argentina*, vol. 2, Buenos Aires, Archivos del CAIA IV-Eduntref, pp. 81-108.
- Ribas, D. (2015). "¿Espacio, recepción, estructura? Algunas reflexiones situadas acerca de lo público en el arte vinculado a la memoria ferroviaria", en *Espantoso*
- Rodríguez, T.; Muñoz Barbano, C. C.; Recio, C. M. y Vanegas Carrasc, C. (Eds.), *IV Seminario Internacional sobre Arte Público en Latinoamérica. Pasados presentes: debates por las memorias en el arte público en América Latina*, Santiago de Cali, Universidad del Valle, pp. 481-495.
- Ribas, D.; Bahntje, M.; Biadiú, L. y Justo J. (2007). "Huecufu Mapu" en: *Imágenes perdidas: censura, olvido, descuido: IV congreso internacional de teoría e historia del arte y XII jornadas del CAIA*, Buenos Aires, Centro Argentino de Investigadores de Arte-CAIA, p. 530.

Los vaivenes de una terminal. Proyectos y disputas por el emplazamiento urbano de la estación de ómnibus bahiense en tiempos de reestructuración ferroviaria

María Alejandra Saus

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo - Universidad Nacional del Litoral - CONICET

produccioncientificaydocencia@gmail.com

Introducción

Bahía Blanca, como tantas otras poblaciones, acompañó sus procesos urbanos y prácticas urbanísticas simbolizando lo que “la ciudad aspiraba” a ser, según discursos dominantes urdidos entre lo real y lo imaginario. Es dable sugerir un cruce analítico a partir de la grandilocuencia de algunas denominaciones referidas al hecho urbano. Una sucinta revisión podría conducirnos desde el origen del poblado con la fundación de la Fortaleza Protectora Argentina (1828), ese *fuerte* que —en rigor— era bastante *débil* porque estaba construido en barro y tendía a desmoronarse. El apelativo, que habría estado próximo a una utopía, ejemplifica retóricas que circularon también cuando el capital británico provocaba una explosión urbanística hacia fines del siglo XIX. Imaginarios de una cultura letrada ensayaron analogías optimistas del progreso urbano: “California del Sur”, “Liverpool Argentina”, “New York de Sudamérica”, entre otras imágenes de una posible dominación simbólica llamada “britanización” (Ribas, 2007).

Tan promisorio era el futuro de esa urbe portuaria que no necesitaría gobierno externo para conducir sus destinos. La dependencia administrativa con La Plata comenzó a ser discutida cuando, en 1884, el diario *El Porvenir* propuso la autonomía de Bahía Blanca: “la gran capital de una nueva provincia” según *El Porteño* del año 1895 (citado por Ribas, 2007: 134). Es posible que esta radical proposición fuera capaz de inaugurar con elocuencia una serie de conflictos entre actores locales confiados en las conquistas privadas y, paralelamente, agobiados por una hipotética desatención pública. Por tal motivo, las escalas local, provincial y nacional emergen así como núcleos de conflictos de difícil conciliación cuando se enredan repercutiendo en el espacio urbano.

Una vez expandidas y densificadas las tramas urbanas por las pulsiones propias del capital y de las políticas de inmigración, y construidas las infraestructuras que harían de Bahía Blanca un gran nudo ferro-portuario, la opinión pública comenzaría a discutir otros asuntos locales, volviendo a vincular prácticas y grandes anhelos de una forma dilatada hacia los segundos. Entraba en la escena debatida una primigenia versión del Urbanismo, esa disciplina cuyo discurso fue rápidamente apropiado en la Argentina. Rigotti (2014) sostiene que tal afiliación implicó construir frases propias con un vocabulario y una sintaxis recibidos, a la manera de “invenciones” —en palabras de Michel de Certeau— como una

reapropiación en el consumo mediada por singularidades urbanas, políticas públicas cíclicas e internas profesionales.

Bahía Blanca también había sido objeto de especulaciones urbanísticas cuando la infraestructura ferroviaria comenzaba a ser un gran obstáculo porque, al interrumpir la estructura urbana, era incompatible con el transporte automotor que traía ráfagas de una modernidad alternativa que los urbanistas blandieron al instante. Circunstancias históricas, el panorama económico y un clima de hostilidad hacia el universo ferroviario desembocaron en políticas proteccionistas que incluyeron la nacionalización de los ferrocarriles (1948). Así empezaría un proceso de racionalización de su infraestructura que tuvo severas implicancias sobre las estructuras urbanas. Para los urbanistas, los terrenos ferroviarios vacantes constituyeron un espacio para la utopía que inspira la *tabula rasa*, ese comienzo desde cero que tanto seduce a arquitectos y urbanistas, un salto al vacío destinado a quedar casi siempre en el papel.

El transporte vehicular cobraba protagonismo en discursos técnicos, políticos y parroquianos que lo posicionaban como vía de escape de la hegemonía británica que Bahía Blanca mostraba con elocuencia. Dejadas fuera de servicio algunas estaciones, empezaría a especularse su uso como terminales de autobuses; los pasillos ferroviarios aprovechados como avenidas de penetración al centro y los terrenos desafectados utilizados para construir viviendas. Empero, tales alternativas serían motivo de disputas, de definición de prioridades, del hallazgo de nichos profesionales, de convenios entre rangos públicos, de solicitudes vecinales, de grandes ideas y exiguas concreciones. En esa fragosidad de la historia pretendemos adentrarnos, para intentar un relato que al entrelazar múltiples factores exhiba su complejidad. El objetivo de la ponencia es exponer esa trama en torno a las pujas desatadas por la construcción de la terminal de ómnibus en terrenos ferroviarios desafectados por la nacionalización, sugiriendo como hipótesis que el volumen de los imaginarios y discursos desplegados en Bahía Blanca ha superado la densidad de las prácticas urbanísticas en diversos momentos de su historia.

El transporte en “la ciudad que tiene todo planeado”

Iniciamos este relato histórico con un proyecto urbanístico: el primer plan para Bahía Blanca (1909) obra del arquitecto francés Louis Faure-Dujarric, formado en *L’Ecole des Beaux Arts* y contratado por el intendente Moore¹. Aunque las estaciones ferroviarias del Ferrocarril Sud FCS (1884) y del Ferrocarril Bahía Blanca Noroeste FCBBNO (1891) —ubicadas al este y al sur de la planta urbana, respectivamente— así como sus enlaces a los puertos se hallaban dibujados en el plano, el proyecto de espacios públicos no hacía referencia alguna a tales hitos arquitectónicos. La estructura urbana existente no había sido rediseñada, proponiendo el autor sólo posibles lógicas de expansión de esa urbe a la que todos auguraban un gran porvenir.

Para la resolución de problemas urbanos “alarmantes” surgió otro Urbanismo, uno que era proclamado con erudición. En sus representaciones científicas apelaba a metáforas biológicas de una ciudad concebida como “organismo vivo”, en la esfera del discurso “verídico” de especialistas

¹ En crónicas periodísticas laudatorias se acentuaron las potencialidades de Bahía Blanca y las oportunidades abiertas por el plan para anticipar inconvenientes que tuvieron otras urbes. El arquitecto, influenciado por las intervenciones de Haussmann en París, apeló al trazado de avenidas diagonales, tres anillos de circunvalación, tres parques y numerosas rotondas que encausarían la futura expansión. Minervino, M. (2014) “Louis Faure Dujarric. El señor de los anillos”, en: Revista *Obras y Protagonistas*, n.º 228, año XXIII [En línea] <http://www.oyp.com.ar/nueva/revistas/228/1.php?con=8>
La víspera del Centenario había creado una especie de fervor cívico a la francesa y numerosas ciudades argentinas tuvieron un plan de embellecimiento que incorporara esas cualidades al área central, pero también proyectos de extensión impulsados por propietarios de tierras en áreas periurbanas. En esta última línea podría inscribirse el proyecto de Faure-Dujarric, ya que al no poder controlar políticas portuarias y ferroviarias nacionales, la dirigencia local se habría concentrado en la promoción del crecimiento urbano, único capital de su enriquecimiento como lo planteó Rigotti (2014) para Rosario.

diplomados que ofrecían sus servicios a los municipios. Uno de ellos había sido Miguel C. Roca, formado en el Instituto de Urbanismo de París, autor del Plan Regulador de Santa Fe (1944) y el de Bahía Blanca (1950) entre otros. Estos planes incluían un Expediente Urbano estadístico y una propuesta técnica: el nuevo “sistema circulatorio”, los “pulmones verdes”, la estación única ferroviaria, los barrios jardín, zonas para industrias y vivienda obrera numerosas veces imaginadas sobre terrenos ferroviarios desafectados.

Cuando Perón asumió la presidencia de la Nación, el vencimiento de la “Ley Mitre” era una coyuntura favorable a la estatización de los ferrocarriles. En 1907 esa norma había dado prerrogativas por cuarenta años a las compañías ferroviarias a cambio de conservar la potestad de regular las tarifas. El contexto internacional era proclive al intervencionismo estatal en materia económica y no resultaba descabellado que el sector público empezase a normar los términos de un liberalismo cuestionado. Gran Bretaña tenía una deuda con la Argentina en concepto de exportaciones, la cual hizo posible adquirir los ferrocarriles en el año 1948.

Ese período de la historia política argentina se caracterizó por una tendencia a planificarlo todo, a intentar equilibrar aquello que el capital foráneo había distribuido en su propio beneficio y que Scalabrini Ortiz (2006) denunciaba como colonialismo velado. Planificar con equidad significaba corregir el “embudo” ferroviario hacia los puertos, redistribuir las fábricas sobre el territorio nacional, redescubrir las sierras y el mar, construir viviendas para obreros. El marco legislativo yacía en el Plan de Gobierno del año 1946 (Primer Plan Quinquenal) y también en el Segundo Plan Quinquenal (1952). Inéditamente éste dispuso como obligatoriedad que las ciudades tuvieran planes reguladores para actualizar el catastro y reevaluar propiedades en caso de expropiaciones para realizar obras públicas (Rigotti, 2014).

En ese contexto histórico Miguel C. Roca comenzó a elaborar su Remodelación Ferroviaria y Urbanística de la Ciudad de Bahía Blanca (1949)². Por entonces, el Estado nacional encaraba planes de racionalización desde el Ministerio de Transporte ya que era preciso sistematizar las redes heredadas de numerosas compañías con ramales paralelos, múltiples estaciones, diferentes trochas, entre otros conflictos que recayeron en la órbita nacional. Tales medidas tuvieron efectos urbanísticos escasamente estudiados y, aunque motivaron respuestas especializadas, fueron algo ingratas para ciertos actores locales apenas influyentes en la práctica.

El plan incluía el levantamiento de las tres estaciones ferroviarias³. En el inmueble del ex FCS sugería ubicar una estación de automotores, siendo esta la primera vez que una pieza técnica apuntaba hacia problemas ferroviarios y veía sobre sus trazas la solución al viejo dilema de los colectivos. Hasta entonces, el transporte vehicular de media y larga distancia operaba en locales propios de las empresas. Roca proponía también retirar la estación del ex Ferrocarril Rosario Puerto Belgrano FCRPB (1923) -al sur de la anterior- dejada fuera de servicio en 1949. Para la estación del ex FCBBNO estipulaba una demolición que no fue cuestionada,⁴ y en su lugar pretendía un barrio obrero de monoblocks —unidad vecinal para 800 familias— un hotel ferroviario y centro de esparcimiento con todo aquello que el

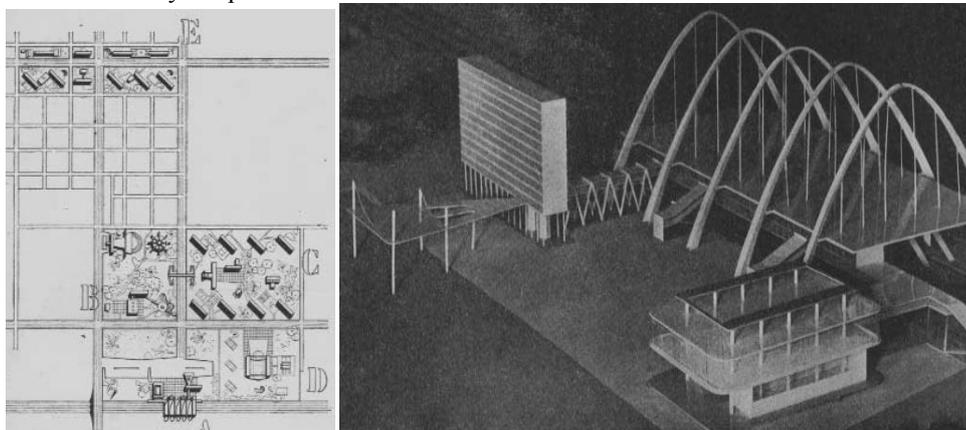
² La Remodelación Ferroviaria (realizada en sociedad con el arquitecto chileno Enrique Gebhard) era un ítem en la lista de temas que incluía el Plan Regulador de Bahía Blanca. En este último, detectaba que las rutas nacionales N° 3, 33 y 35 atravesaban el ejido urbano superponiéndose tal sistema regional al otro local. Sostenía que más allá de la avenida de circunvalación prevista por Vialidad, debíanse proyectar autopistas sobre los antiguos trazados ferroviarios. Agregaba una zonificación apropiada al nuevo Código de Edificación, entre otros aspectos de un plan que, al igual que el de Santa Fe, quedaría sólo en intenciones. Roca, M. C. (1950) “Plan Regulador de Bahía Blanca”, en: *Revista de Arquitectura*, n.º 359, año XXXV, pp. 329-332.

³ “Desaparecerán Tres de las Estaciones Existentes, con el Projectado Plan de Reordenamiento Ferroviario”, *La Nueva Provincia*, 10 de junio de 1949.

⁴ “Una vieja estación debe ser mejorada o bien desaparecer”, *La Nueva Provincia*, 14 de febrero de 1949.

peronismo promovía. Al sur se construiría la estación ferroviaria centralizadora en consonancia con el barrio industrial⁵.

Planta de la unidad vecinal y maqueta de la estación ferroviaria



Fuente: Roca, M. C. (1950) “Remodelación ferroviaria y urbanística de la ciudad de Bahía Blanca”, en *Revista de Arquitectura*, n.º 359, año XXXV, pp. 328 y 325.

“Este es, a grandes rasgos, el proyecto trazado por el Ministerio de Transportes (sic) que tanto interés ha despertado en la ciudad, como lo demuestra la gran cantidad de público que ha visitado el lugar de la exposición”⁶. Así quedaba valorado el proyecto en la prensa opositora y resulta evidente que el Municipio buscaba consenso exhibiéndolo al público para involucrar a sectores específicos: “Ha tenido amplia repercusión ayer en todos los círculos ligados a las actividades económicas, sociales, culturales y profesionales (...)”⁷. No obstante, discursos, convites y un concierto de piano en el teatro municipal serían los aspectos más notorios de un discurso técnico sin materialización.⁸

El transporte en “la ciudad pragmática” ¿dónde termina la terminal?

Ya sin Remodelación Ferroviaria en un horizonte ejecutivo pero ante la vacancia que la nacionalización había dejado en la estación del ex FCRPB, en 1952 *El Atlántico* solicitaba que fuera destinada a terminal de ómnibus de media y larga distancia. El diario repudiaba improvisadas paradas de colectivos, ejemplificando con obras realizadas por el Ministerio de Transporte en Mar del Plata⁹. El reclamo en virtud de lo hecho en La Plata, Rosario, Córdoba o Mendoza era constante en la prensa bahiense, insinuando un estado de orfandad sentido por actores vernáculos. En 1958 la municipalidad iniciaba gestiones para la cesión del inmueble con el fin de usarlo como estación de trolebuses¹⁰. Un mes después se planeaba que el edificio albergara el mercado de frutos y continuaron elucubrándose destinos que parecían ser un pretexto para conseguir finalmente la transferencia.

⁵ Roca, M. C. (1950). “Remodelación ferroviaria y urbanística de la ciudad de Bahía Blanca”, en *Revista de Arquitectura*, n.º 359, año XXXV, pp. 320-328.

⁶ “Desaparecerán Tres de las Estaciones Existentes, con el Projectado Plan de Reordenamiento Ferroviario”, *La Nueva Provincia*, 10 de junio de 1949.

⁷ “La Remodelación Ferroviaria de Bahía Blanca y la Próxima Visita a Esta del Ministro de Transportes” (sic), *La Nueva Provincia*, 28 de mayo de 1949.

⁸ “DESDE AYER ES HUÉSPED EN NUESTRA CIUDAD EL MINISTRO DE TRASPORTES” (sic), *La Nueva Provincia*, 2 de junio de 1949.

⁹ “Como terminal de ómnibus podría habilitarse la ex-estación R. P. B”, *El Atlántico*, 18 de marzo de 1952.

¹⁰ “Gestiona la Municipalidad la Cesión de las instalaciones de la Ex Estación Rosario”, *La Nueva Provincia*, 10 de junio de 1958.

En una nota de 1962 se exponían “los problemas de Bahía Blanca” detallados para las distintas modalidades de transporte, haciendo una extraña analogía: “Cuando el barco se acerca a Río de Janeiro o a Buenos Aires, el mar de luces (...) y los masivos rascacielos (...) sellan, para siempre, la representación que la gente tiene de las mismas. ¿Qué se retiene en el caso de Bahía Blanca? Un empedrado miserable y un arroyito convertido en basural”¹¹. Si acordamos que la cultura anida en una trama de lenguaje, la cita brinda datos empíricos a nuestra indagación (Schuster, 2002). El significado de ésta no establece relaciones entre discurso y realidad, lo que emerge es el sujeto que escribe, una representación urbana que situaba ciertas ambiciones en un horizonte ilusorio.

Lo que sí fue consumado en 1962 fue la publicación del “Plan Larkin” (Plan de Largo Alcance). Desde el ascenso de Frondizi a la presidencia, el déficit de los ferrocarriles y la premura por modernizarlos fueron una política de Estado. Para acometer tales acciones fueron solicitados los servicios del norteamericano Thomas Larkin quien elaboró estudios y proyecciones del tráfico de cargas y pasajeros en las modalidades ferroviaria, vial y fluvial, con un capítulo entero dedicado a los puertos de Bahía Blanca¹². El plan fue resistido por sindicatos ferroviarios porque incluía el levantamiento de ramales y la reducción de puestos de trabajo. Aunque no fue ejecutado, clausuras y cierres signaron la historia de un sistema ferroviario que no fue modernizado y recibió en los años noventa su herida mortal.

Mientras eso ocurría en una lejana órbita nacional que parecía tener olvidados a los bahienses, algunos volvían sobre la minucia urbanística reclamada desde la clausura de la estación Rosario: “Desde largo tiempo se proyecta una estación terminal de ómnibus en nuestra ciudad (...) Se piensa en la ex estación Rosario Puerto Belgrano, convertida ahora en lugar abandonado (...)”¹³. Para mitigar ese lastre y hacer coincidir satisfactoriamente las escalas de la esfera pública y las demandas empresariales “(...) se intensifican los pasos para llevar adelante esa aspiración de la que se viene hablando en Bahía Blanca desde hace mucho tiempo”, se exponía en el marco de una inspección ocular al inmueble del ex FCRPB¹⁴.

Las disputas por la transferencia de la estación de origen francés no eran sólo un asunto entre Nación y Municipio. También habría un “tironeo” vinculado al porvenir de dos sectores urbanos que debían cobrar nuevo impulso: el sureste junto al ex FCRPB y el suroeste (Barrio Almafuerde) donde vecinos y comerciantes solicitaban la reapertura del ex FCBBNO¹⁵. “No sólo para los usuarios esa necesidad se torna cada día más imperiosa, sino que también para el sector de la estación precitada importaría un innegable beneficio en el aspecto comercial y de movimiento general, dando más vida a la actividad de un populoso barrio”¹⁶. En 1965 el diputado provincial Kairuz, ante el “aspecto de soledad y estancamiento”, propuso la estación para terminal de ómnibus.¹⁷

Con un día de diferencia se publicaron en *La Nueva Provincia* dos crónicas que testimonian las pugnas desatadas, quedando al descubierto entidades antagónicas:

Organizada por comerciantes, industriales, entidades y vecinos del barrio Noroeste, se llevó a cabo anoche una asamblea vecinal en el fogón del club Almafuerde... En su transcurso fue elegida la Junta Vecinal Pro-Estación Terminal de Ómnibus Bahía Blanca Noroeste, que tendrá a su cargo la

¹¹ “Los Problemas de Bahía Blanca. Aeropuerto-Terminal de Ómnibus-Estaciones-Accesos-Transportes”, *La Nueva Provincia*, 14 de marzo de 1962.

¹² Transportes Argentinos. Plan de Largo Alcance (1962) Buenos Aires, Ministerio de Obras y Servicios Públicos, Grupo de Planeamiento de los Transportes, Apéndices I al III, p. 37.

¹³ “Ex Estación Rosario. La habilitarán como terminal de ómnibus”, *La Nueva Provincia*, 26 de diciembre de 1962.

¹⁴ “Visita a la Ex Estación Rosario. Gestiónase la Instalación de la Terminal de Omnibus”, *La Nueva Provincia*, 29 de diciembre de 1962.

¹⁵ “En el Barrio Almafuerde. Piden la Rehabilitación de la Estación Bahía Blanca N. O.”, *La Nueva Provincia*, 29 de mayo de 1962.

¹⁶ “Pídese la Rehabilitación de la Estación Bahía Blanca Noroeste”, *La Nueva Provincia*, 8 de octubre de 1964.

¹⁷ “Llamada a mejor destino”, *La Nueva Provincia*, 20 de septiembre de 1965.

realización de un movimiento tendiente a interesar a la opinión pública y fuerzas vivas de nuestra ciudad en apoyo del proyecto del diputado provincial de la UCRI, señor Juan Kairuz. La iniciativa del legislador propicia la utilización de los terrenos que el Ferrocarril ocupa sobre la calle Sixto Laspiur. Asimismo, las instalaciones permitirán el normal movimiento en la Estación Noroeste, según se afirmó¹⁸.

La Comisión pro Terminal de Ómnibus en la ex estación Rosario —organismo que integran varias entidades de Villa Mitre, Tiro Federal, Barrio Anchorena y Villa Loreto— continúa realizando gestiones en el cumplimiento de su objetivo, a cuyo efecto acaba de dirigir un memorial a la presidencia de la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. Al mismo tiempo, copias de dicho documento —en el que se puntualizan detalles que avalan la posición del organismo de referencia— han sido despachadas a todos los bloques que constituyen la mencionada Cámara legislativa provincial¹⁹.

Entre febrero y marzo de 1965 continuaron las impugnaciones entre ambos promotores²⁰. Apparently el diputado Kairuz al plantear que la terminal ocupara la estación del ex FCBBNO encontró resistencia en la Unión Ferroviaria, interesada en su conservación junto a los talleres aledaños, “los talleres invisibles” como los llamó Miravalles (2013). Aquella junta pretendía la reactivación de Almagre, mitigando el estancamiento, brindando comodidad a los vecinos, impidiendo yuyales y marginalidad que la opción de la terminal dispararían. El otro bando, aliado de la Unión Ferroviaria y tutelando objetivos del sureste, veía en la estación del ex FCRPB un asunto ferroviario resuelto y ningún motivo para suponer que una nueva sede de transportes evitaría los baldíos. La controversia finalizó a favor de la segunda opción, que permite comprender esa cultura urbana como campo de lucha y resistencia de sectores subalternos (Altamirano, 2002). Ello, en parte, explica la tardía resolución del conflicto hacia 1979 cuando fue inaugurada la terminal de ómnibus provisoria en la estación Rosario²¹.

El transporte en “la ciudad en vías de desarrollo”

La praxis urbanística que en este enfoque profundiza aspectos ligados a la terminal de colectivos como espacio público urbano tensionado por sujetos múltiples, se constituye en una especie de arena para observar en profundidad algunos fenómenos. Levi (1993) sostiene que tal metodología implicaría un cambio de escala en la investigación histórica, que aísla prejuicios y devela vínculos que no serían visibles si se tomara al hecho urbano en su conjunto. Los que sí prosiguieron abordando a la ciudad como sistema integral fueron los urbanistas, pero ya no lo harían guiados por la metáfora del organismo vivo. Drásticos cambios en los cuerpos docentes universitarios provocados por la “Revolución Libertadora” incluirían nuevas perspectivas en los programas académicos. “Suponía una profesión de fe respecto a los lineamientos del *planning anglosajón*, en este caso específicamente el norteamericano, en contraposición a la noción de urbanismo claramente revelador de los lazos de la primera invención de la disciplina con la escuela francesa.” (Rigotti, 2014:97).

¹⁸ “Adhesión a un Proyecto. Terminal de Ómnibus en la Estación Noroeste”, *La Nueva Provincia*, 4 de febrero de 1966.

¹⁹ “TERMINAL DE ÓMNIBUS EN LA EXESTACIÓN ROSARIO”, *La Nueva Provincia*, 3 de febrero de 1966.

²⁰ “La Junta Vecinal Pro Terminal de Ómnibus en la Estación Ferroviaria Bahía Blanca Noroeste, con motivo de expresiones formuladas durante la audición ‘Debate 9’, difundida en la noche del último viernes por Telenuova y LU2 Radio Bahía Blanca, ha dado a conocer una declaración dirigida a la opinión pública. Concretamente se refiere a algunas manifestaciones del diputado provincial José Glasman y del ex comisionado y ex concejal doctor Alejandro Pérez”. “Una Declaración. Terminal de Ómnibus para Bahía Blanca”, *La Nueva Provincia*, 28 de febrero de 1966.

“Con la firma de los señores Ginés García y Jorge Chaime —presidente y secretario de la entidad, respectivamente— la Comisión Pro Terminal de Ómnibus en la ex estación Rosario ha dado a conocer el texto de una resolución adoptada por el organismo de referencia”. “Terminal de Ómnibus. Apoyo para la ex Estación Rosario”, *La Nueva Provincia*, 6 de marzo de 1966.

²¹ Grupo Bahía Blanca en Imágenes. <https://www.facebook.com/groups/399878160121024/photos/>

Consistía en un tipo de urbanismo atravesado por la noción de *planificación* que emanaba de la burocracia estatal inspirada en la Teoría de la Modernización. Como expectativa de crecimiento para países en “vías de desarrollo”, esa doctrina hermanó a Latinoamérica en organismos panamericanos de cooperación. Una mirada positivista y economicista de los temas que se creía impedían el progreso social condujo al Estado a incidir sobre lo urbano. Por ello, el plan ya no sería una encomienda a un profesional liberal, al momento eran más pertinentes los equipos interdisciplinarios municipales. La complejidad temática hizo incorporar a la *región* y el planeamiento dio origen al Plan Director: un conjunto de disposiciones que operaban como instrumento jurídico.

Imbuida de esos novedosos alcances disciplinares que infundían otros rumbos, en 1959 la Municipalidad de Bahía Blanca solicitó colaboración a la Organización de los Estados Americanos OEA. Esta envió la *Misión 40* para auxiliar al Municipio en su promoción económica. De ello resultó un informe con los lineamientos de un futuro plan regional. Algunas conclusiones fueron: “la necesidad de creación de una organización regional para el desarrollo del área mediante una Junta Regional de Intendentes, la definición de una Comisión de Desarrollo Urbano de Bahía Blanca y la creación de una Oficina Técnica del Plan de Desarrollo”²². El plan fue el germen de la Dirección de Planeamiento y Vivienda (1967) orientada a realizar el Plan de Desarrollo de Bahía Blanca publicado en 1971 y reformulado en 1986.

El equipo que lo redactó hizo estimaciones, proyecciones y proposiciones que evidencian una nueva “invención” del Urbanismo, interpelada por otro contexto histórico, epistemológico y disciplinar. Algunos argumentos se reeditaron: “La ciudad no puede seguir surcada por una excesiva cantidad de líneas férreas que, como se ha mostrado, tuvieron su origen en intereses de las empresas ferroviarias”²³. Por ello, la Reestructuración Ferroviaria proponía mantener la ubicación de la estación de pasajeros (ex FCS); reducir los perjuicios que traía a la trama urbana su ramal de acceso N-S; suprimir las playas y enlaces del ex FCBBNO y Mercado Victoria y construir una nueva estación de cargas junto al área industrial. La nueva terminal de ómnibus de larga y media distancia sería construida en un terreno a expropiarse delimitado por las calles San Luis, Chiclana y vías del ferrocarril, cercano a la ex estación Sud.

La prensa recogió con beneplácito los visos preliminares del plan, aludiendo a un problema irresoluto y a consabidos parangones: “Rosario y Comodoro Rivadavia fueron favorecidas ya por la decisión de transformar la incidencia del ferrocarril dentro del desarrollo urbano. Bahía Blanca sigue en turno (...)”²⁴. Cabe aclarar que meses antes el interventor de Ferrocarriles Argentinos había declarado con crudeza: “Es verdad que en muchos lugares el ferrocarril frena el crecimiento de las ciudades. Eso ocurre en Rosario, donde estamos trabajando para poner las cosas en su lugar. Pero no lo haremos en ningún otro lugar, Bahía Blanca incluido, porque hay otras cosas más apremiantes”²⁵. Cuando el plan fue publicado para que “se haga carne en quienes lo han de recibir”²⁶, se creó una comisión entre Ferrocarriles Argentinos, el Ministerio de Obras Públicas de la Provincia y la Municipalidad de Bahía Blanca pero el resultado sería otra quimera.²⁷

²² Plan de Desarrollo de Bahía Blanca (1971) Dirección General de Planeamiento y Vivienda, Municipalidad de Bahía Blanca. p. 13.

²³ *Ibidem*. p. 124.

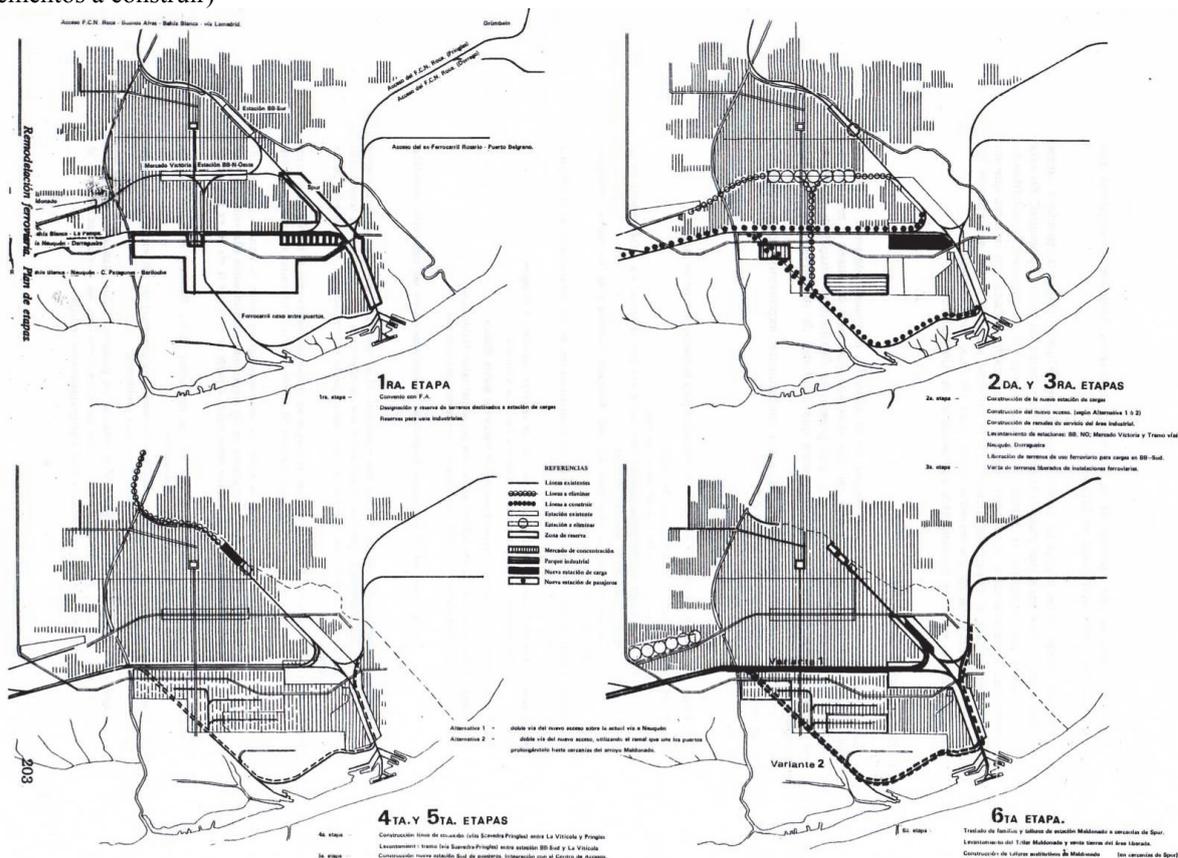
²⁴ “El Ferrocarril ante el Progreso de la Ciudad”. *La Nueva Provincia*. 9 de junio de 1968.

²⁵ “Romper el ‘Cinturón de Hierro’. El Ejemplo de Rosario”. *La Nueva Provincia*. 14 de enero de 1968.

²⁶ “La Elaboración del Plan Regulador para Bahía Blanca”. *La Nueva Provincia*. 8 de julio de 1969.

²⁷ “Debe superarse la Etapa de Indefinición. Remodelación Ferroviaria: Plan que Requiere Consideración Formal”. *La Nueva Provincia*. 2 de abril de 1972.

Remodelación ferroviaria. Plan de etapas. (Circunferencias: elementos a ser eliminados. Círculos y líneas negras elementos a construir)



Fuente: Plan de Desarrollo de Bahía Blanca (1971) Dirección General de Planeamiento y Vivienda, Municipalidad de Bahía Blanca. p. 203.

En 1986 el Departamento Planeamiento Urbano realizó la Reformulación del Plan de Desarrollo Urbano que fue publicada como Plan Director. Haciendo mención al zanjado emplazamiento de la terminal el documento versa: “La actual ubicación de la terminal de colectivos de media y larga distancia es un interesante ejemplo de refuncionalización urbana (...) supo aprovecharse una estación ferroviaria desactivada que cumple con prácticamente todos los supuestos que se establecían (...)”²⁸. Asimismo, el Plan Director sugería una superficie de ampliación para estacionamiento de colectivos, donde luego fue construido el edificio definitivo inaugurado en el año 2008.

Epilogo

Las oscilaciones manifiestas alrededor de la ubicación de la terminal de ómnibus de Bahía Blanca exponen una serie de conflictos y pugnas entre representaciones sociales, condiciones locales, medidas estatales y saberes técnicos de una singular cultura urbana. En el último aspecto, es necesario advertir que en pocas ciudades argentinas los planes urbanos llegaron a buen puerto. Si bien los municipios dispusieron de ellos para legitimar sus problemáticas con un alegato “científico”, las concreciones estuvieron más cercanas a unas prácticas prioritarias definidas como tales por actores locales. Ese pragmatismo abrió una brecha entre lo imaginado y lo realizado, aunque el plan hubiera intermediado

²⁸ Reformulación del Plan de Desarrollo Urbano de Bahía Blanca (1986) Secretaría de Obras y Servicios. Municipalidad de Bahía Blanca. p. 240.

con cierta medida. Cuando las ciudades fueron objetivos estratégicos del Estado nacional, algunas prácticas encontraron mayor respaldo, pero nuevamente en base a prioridades a la ahora establecidas por la Nación. Creemos que los vaivenes en torno al emplazamiento de la terminal bahiense son prueba de esas disputas entre la política —en todas sus jerarquías— el conocimiento científico —teñido por sus propios paradigmas— y la opinión pública con su fuerza de crítica y de presunta razón local.

Fuentes

Museo Taller Ferrowhite.
Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia.
Municipalidad de la ciudad de Bahía Blanca.

Bibliografía

- Altamirano, C. (Dir.) (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.
- “Antropología y Microhistoria: conversación con Giovanni Levi” (1993), en: *Manuscripts*, n.º 1. pp. 15-28. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/manuscripts/02132397n11p15.pdf>.
- Miravalles, A. (2013). *Los talleres invisibles: una historia de los talleres ferroviarios Bahía Blanca Noroeste*, Bahía Blanca, Ferrowhite.
- Ribas, D. I. (2007). *Del fuerte a la ciudad moderna: imagen y autoimagen de Bahía Blanca*, Tesis Doctor en Historia (inédita), Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Rigotti, A. M. (2014). *Las invenciones del Urbanismo en Argentina (1900-1960). Inestabilidad de sus representaciones científicas y dificultades para su profesionalización*, Rosario, UNR Editora. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2133/3567>.
- Scalabrini Ortiz, R. (2006 [1940]). *Historia de los Ferrocarriles Argentinos*, Buenos Aires, Lancelot.
- Schuster, F. (Comp.) (2002). *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Manantial.

El espacio público desde la perspectiva poscolonial: un estudio de caso de ciudadanía simbólica¹

Fabiana S. Tolcachier

Departamento de Humanidades – Universidad Nacional del Sur

fa_tolcach@yahoo.com

Si pensamos la ciudad como un museo a cielo abierto con su respectivo “guión de sala” materializado en las marcas témporo-espaciales (topografía urbana, monumentos, efemérides), no podemos eludir la pregunta acerca de los agentes y del contexto en el cual se inscribieron los trazos más visibles y al mismo tiempo, la contracara de producción de exclusiones. En síntesis, des-cifrar las matrices de sentido en el campo material y simbólico significa identificar como señala R. Williams, una tradición hegemónica, una entre otras, la seleccionada por un sector para para legitimar un modelo de dominación.

Esta relación dialéctica entre lo visible y lo invisibilizado como expresión de las asimetrías de poder, es complejizada en la visión de los estudios subalternos que nos invitan a matizar nuestra lectura binaria y a re-pensar nuestros objetos de estudio en contextos intersticiales y de negociación en el marco de las desiguales fuerzas de representación cultural. Más aún cuando se trata de minorías en la disputa por el derecho a significar, “a darse nombre uno mismo” y obtener reconocimiento social en la esfera pública. Desde esta perspectiva propongo compartir una relectura del contexto de producción del monumento del Barón de Hirsch con que la comunidad israelita de Bahía Blanca se auto-representó en el espacio público con motivo de la conmemoración del centenario de la ciudad en 1928.

Un monumento para el centenario

Hacia el centenario de la ciudad, la red institucional judía estaba desarrollando un período de crecimiento y expansión social, caracterizado por la proliferación de asociaciones voluntarias de carácter educativo/cultural, religioso, benéficas y de esparcimiento social, en las que se diferenciaba las ramas juvenil y femenina.

Además de la Chevrah kedusha que por aquel entonces contaba con 272 socios activos², existía la Sociedad de Damas de Beneficencia, la Asociación Cultural Israelita, el Centro Juventud Israelita Argentino, la Sociedad Israelita de Crédito Mutuo (primer antecedente del Banco Mutual del Sur), las

¹ La presente comunicación forma parte del PGI “Bahía Blanca: poder, representaciones y proceso de construcción de la identidad urbana” desarrollado en el Dpto. de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

² La necesidad de contar con un cementerio propio fue un imperativo prioritario en todas aquellas localidades donde se conformaron colectividades israelitas, considerando que el rito de enterramiento constituye un elemento primordial para el mantenimiento de la identidad étnica (Mirelman, 1988: 118).

filiales locales de la Liga Israelita contra la tuberculosis, el Sub-Comité de Protección a los Inmigrantes y la sociedad Procor (pro-colonización israelita en la Unión Soviética).

A esta lista se debe agregar la “Beis Javerim” de Villa Mitre cuyo salón social fue habilitado a fines de 1928 y la Asociación Israelita de Vendedores Ambulantes, que formalmente comenzó a funcionar a partir de 1930.

Como es factible de apreciar, tal diversidad institucional expresaba no sólo la recreación y adecuación de la “identidad primordial” a las necesidades y posibilidades en el nuevo medio de inserción, sino además las diversidades internas a nivel ideológico y socioeconómico de los inmigrantes judíos asentados en Bahía Blanca.

El primer antecedente del monumento que hemos hallado en los archivos locales, fue un elocuente discurso pronunciado por Salomón Auliel, secretario de actas de la Chevrah Kedusha, quien en un debate sobre la participación en los actos conmemorativos del próximo centenario de la ciudad persuadió a los demás miembros de la comisión sobre la conveniencia de plasmar la obra:

Realizo un sincero llamado pidiéndoles un momento de recogimiento y de meditación seguro que de ellos cada uno saldrá convencido de su obligación de participar entusiastamente en esta obra como contribución de su gratitud a Bahía Blanca como solidaridad colectiva de sus habitantes sin distinción de raza, nacionalidad o partido, y nosotros por todo, por ser éste el mejor modo de demostrar nuestra fuerza, nuestro valer, nuestra asimilación con esta sociedad y para que la obra a realizar sea causa de orgullo para nuestra colectividad y un desmentido para todas las patrañas que se dicen y afirman de nosotros los judíos, los rusos³.

Las palabras de Auliel contienen un doble mensaje: al interior de la colectividad como causa de “orgullo” y al exterior de la colectividad como demostración de “nuestra fuerza, nuestro valer, nuestra asimilación (...) y un desmentido a todas las patrañas que se dicen y afirman de nosotros (...)”.

A fin de comprender el contexto hacia donde iba dirigido el mensaje es necesario repasar cuál era el concepto que la colectividad judía tenía en los sectores hegemónicos de la ciudad, según la percepción de los dirigentes de las asociaciones étnicas.

Respecto a este último punto, en una primera lectura resulta un contrasentido que Salomón Auliel⁴, sefaradita de origen marroquí hable en términos de “nosotros los rusos”. No obstante, está expresando el estereotipo generalizado con el cual se identificaba a los judíos, teniendo en cuenta que la inmigración mayoritaria provino de Rusia Zarista por la acción desplegada por la Jewish Colonization Association⁵.

Cuando señala que es necesario llevar adelante la obra como “desmentido para todas las patrañas que se dicen y afirman de nosotros los judíos, los rusos” está expresando el frente común que presentaba la colectividad de entonces, ante a los usos peyorativos de dicho estereotipo⁶. Considerando

³ A.C.K, acta n.º 256, 23/1/27, p. 207.

⁴ Salomón Auliel nació en Tetuán, Marruecos en 1882. Considerando que su lengua materna era el ladino, tenía un fluido manejo del español (en contraste con los judíos ashkenazis hablantes del idish), por lo tanto se desempeñaba como secretario de actas y daba cumplimiento a la normativa que las asociaciones con personería jurídica debían redactar las actas en el idioma nacional (Tolcachier, 1991: 87).

⁵ La presencia mayoritaria de judíos de Rusia en la Argentina se debe atribuir fundamentalmente a que la inmigración judía masiva estuvo programada por la JCA, entidad filantrópica europea que se propuso dar solución a la situación de extrema pobreza y marginalidad política con que el zarismo sojuzgaba a las masas judías (Avni, 2005).

⁶ Al respecto, en el marco de las repercusiones locales de la semana trágica de enero de 1919, aparecieron en Bahía Blanca — además de una brigada local de la Liga Patriótica—, panfletos y artículos periodísticos injuriando a la colectividad judía e invocando a un boicot a su comercio. Rápidamente los dirigentes de las asociaciones judías de la ciudad salieron a desmentir las acusaciones expresando que nada tenían que ver con los “maximalistas” que provocaban los disturbios en Buenos Aires. Ibidem.

semejante contexto de enunciación, la argumentación del secretario de actas condensa la estrategia de una minoría sospechada.

El 29 de enero de 1928, un año después del discurso de Auliel, fue colocada la piedra fundamental del monumento en la plaza Rivadavia.

Era la primera vez —señalaba *La Nueva Provincia*— “que los israelitas de la Argentina levantan un monumento a la memoria del barón de Hirsch”⁷.

La autorización ante el poder comunal fue obtenida sin fricciones y con una celeridad inusitada⁸. No obstante, por contramarchas en la realización de la obra sumado a problemas de financiamiento, el monumento llegó casi medio año más tarde.

Fue finalmente inaugurado el 14 de octubre de 1928 y consistía en un bloque compacto revestido en mármol de cuatro caras, donde se añadieron cuatro grandes placas de bronce que representaban, al Barón Mauricio de Hirsch filántropo fundador de la empresa colonizadora judía (JCA), a la agricultura, a la industria y a la ciencia⁹.

De los gauchos judíos al Barón de Hirsch

El emplazamiento del monumento de la comunidad judía en la plaza Rivadavia aún genera más preguntas que respuestas.

En primer lugar, nos preguntamos porque fue Bahía Blanca la primera ciudad del país donde los israelitas lograron colocar un monumento en una plaza pública considerando que no contaban con una gravitación política directa y que constituían una comunidad tardía y con menor peso cuantitativo respecto a otras colectividades.

La autorización extensiva a ubicar el monumento sobre el inicio de la calle San Martín, —por aquel entonces conocida como la calle “de los rusos” que comunicaba la estación del Ferrocarril con la plaza céntrica— ponía de manifiesto por parte del poder político local de una suerte de legitimación territorial de la actividad económica desempeñada por los judíos en la ciudad, mayoritariamente dedicados al comercio minorista¹⁰.

En el otro extremo de la plaza fue erigido el monumento de los ingleses¹¹, que en tanto artífices de la transformación de la ciudad en nudo ferropuerto y como dueños del negocio de exportación, el sitio elegido no podía ser otro que la orientación hacia el mar, sobre la avenida que comunica la ciudad con el puerto¹².

⁷ A modo de indicador de la gravitación de la colectividad en la actividad comercial minorista, la Liga de Defensa Comercial, entidad patronal conformada en 1919 (origen de la actual Corporación de Comercio e Industria) con motivo de una extensa huelga de empleados de comercio, entre 42 sus socios fundadores seis eran comerciantes de origen judíos que a su vez integraban la Comisión Directiva de la Chevrah Kedusha. *Ibidem*.

⁸ Art. 1° Concédase a la colectividad israelita autorización para erigir en la plaza Rivadavia en la desembocadura de la calle Buenos Aires, el monumento cuyos planos presenta y con el cual se adhiere a la celebración del primer centenario de la ciudad. HCD, Acta n.º 80, 21/11/27’.

⁹ El responsable del diseño fue el arquitecto Michael Yatvinsky y el escultor a cargo de los motivos desarrollados en las cuatro placas fue Israel Hoffman (Olmos, 2003).

¹⁰ A modo de indicador de la gravitación de la colectividad en la actividad comercial minorista, la Liga de Defensa Comercial, entidad patronal conformada en 1919 (origen de la actual Corporación de Comercio e Industria) con motivo de una extensa huelga de empleados de comercio, entre 42 sus socios fundadores seis eran comerciantes de origen judíos que a su vez integraban la Comisión Directiva de la Chevrah Kedusha. (Tolcachier, *Op. cit.*)

¹¹ *Album del Centenario*, 1928, *La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, edición especial, p. 826.

¹² Relacionando la visibilidad pública del emplazamiento y el poder económico, se ha señalado que “Unos y otros (ingleses e Israelitas) miraban desde el centro la fuente de sus ingresos: el comercio interior o el exterior” (Ribas Diana *et al.*, 2001: 7).

En segundo lugar debemos indagar el mensaje simbólico expresado en los motivos representados, advirtiendo que la limitación del faltante de dos placas impide realizar una lectura completa de dicha representación.

Como hemos señalado el monumento consiste en un bloque compacto con cuatro caras que invita a ser “recorrido” en un sentido de relato narrado.

La clave del origen se ubica en la placa orientada hacia el palacio municipal, donde se representa en relieve al Barón de Hirsch quien pareciera velar por el cumplimiento de la alianza con el poder político pro-inmigratorio. Este punto de partida reconoce la gesta colonizadora como el origen de la inmigración judía en la Argentina, y en su carácter de tributarios de dicha empresa se expresa el reconocimiento de la dirigencia judía local con el siguiente mensaje discursivo: “La colectividad israelita a la ciudad de Bahía Blanca en su primer centenario, 1828-1928”.

La segunda placa emplazada sobre la calle comercial San Martín, que comunica el casco céntrico con la estación ferroviaria, representa la ecuación próspera entre el judío y el gaucho. Ambas figuras se proyectan sobre el fondo de un sol naciente y en el centro de la composición queda sellada una alianza en las manos unidas, cuya fortaleza se expresa mediante el uso de una escala mayor en un espacio coextenso que se proyecta hacia el espectador.

La fórmula de representar la próspera ecuación del gaucho y del judío, resalta la asimilación del judío identificado con el arquetipo de la identidad nacional.

Por su parte al vincular la presencia judía en la Argentina con el universo rural (además de las múltiples resonancias asociadas a la idea de redención), se la incorpora entre los artífices del progreso, considerando que la riqueza de la nación se sustentaba en el modelo agroexportador que en tiempos de la inmigración masiva propició el sistema de colonias.

A modo de síntesis, podemos señalar que el mensaje central que condensa el monumento expresa el relato de la integración de los judíos como factor del progreso de la nación a través de su participación en el mundo rural, en la industria y en la ciencia.

No obstante, debemos observar no sólo el mensaje explicitado, sino además las posibles cuestiones en tensión y los aspectos omitidos.

Al respecto, no resulta menor la omisión de la actividad comercial si consideramos que los promotores de la obra eran mayoritariamente comerciantes minoristas, lo cual sí explica que el sitio elegido para el emplazamiento fuera sobre la misma calle donde se concentraban sus locales comerciales.

Por su parte, la exaltación a la obra del Barón de Hirsch habría que observarla en contraluz si consideramos que Médanos, la colonia más cercana a Bahía Blanca y cuyo representante presidía la comisión pro-centenario, se había originado como una colonia independiente a raíz de una ruptura con la JCA¹³.

Rescatando el concepto de “la invención de la etnicidad”¹⁴, este recurso aparentemente arbitrario de implantar el símbolo del barón de Hirsch en la plaza Rivadavia como símbolo legitimador de la presencia judía en la Argentina (y por extensión en la ciudad)¹⁵ no fue un motivo original instrumentado por la dirigencia comunitaria de Bahía Blanca y de Médanos. Este recurso fue presentado por primera vez por Alberto Gerchunoff en su libro, “Los Gauchos Judíos” editado en 1910 con motivo del

¹³ Tolcachier, 1995: 633.

¹⁴ Este concepto remite a una construcción cultural continuamente reinventada por el grupo étnico para hacer frente a una realidad cambiante, ya al interior de su comunidad como al interior de la sociedad global (Vécoli *et al.*, 1992: 4).

¹⁵ La línea editorial del periódico *Mundo Israelita* calificaba de “error de perspectiva” de “confusión” y de “decisión inoportuna” homenajear al Barón de Hirsch en una plaza pública por considerarlo “rendirse un homenaje a sí mismos a través de uno de sus bienhechores inmortalizado en el granito”. Objetaba además que “el barón de Hirsch nada tiene que ver con Bahía Blanca, no evoca ningún sentimiento particular en el habitante de la nombrada ciudad”. Ed. 10 de marzo y 2 de junio de 1928.

centenario en un clima de gran exaltación nacionalista, el cual ha sido interpretado como “la carta de naturalización del judaísmo argentino”.

En el marco del debate en torno a las peripecias del pluralismo cultural en la Argentina, Viñas sostiene que Los gauchos Judíos no es una simple declaración literaria. Señala que Gerchunoff adscribe al grupo de escritores que ha asumido la categoría de inteligencia oficial, por lo cual la fórmula asimilacionista desarrollada por Gerchunoff expresa “una forma de alienación a la perspectiva de la alta burguesía liberal”¹⁶.

Edna Aizenberg en contraste, interpreta que la metáfora de Gerchunoff constituye un símbolo ambivalente que por un lado responde al impulso homologador pero por el otro, muestra las dificultades de ese impulso¹⁷.

En esta dirección de visiones más matizadas, creemos enriquecedora la perspectiva teórica de los estudios subalternos por sus aportes desde la agencia de las minorías. Julia Kristeva señala en el denominado problema del reconocimiento que “todo extranjero está condenado a seguir siendo el mismo y el otro, no olvida su cultura original pero la pone en perspectiva”¹⁸. Homi K. Bhabha por su parte, liga esta cuestión con el ámbito de la “ciudadanía simbólica” en tanto supone revisar los mitos de pertenencia y re-ubicar las identidades en las intersecciones de esos relatos. Se trata de la lucha por “un derecho a significar —a darse nombre uno mismo— como negociación y resistencia al mismo tiempo, en un contexto de desiguales fuerzas de representación cultural en la disputa por legitimar nuevas articulaciones desde perspectivas minoritarias, híbridas y transicionales”¹⁹.

Adscribiendo a estas últimas lecturas, interpretamos que el monumento al Barón de Hirsch en la plaza Rivadavia como “carta de ciudadanía simbólica” de la presencia judía en Bahía Blanca, expresa los contraluces y tensiones del respectivo proceso de integración. Entre los polos más visibles, la apertura que significa emplazar un monumento en la plaza central de la ciudad y por otra parte, el recurso estratégico de acudir al artífice del judío rural para legitimarse. En aquel contexto, se trataba ni más ni menos, de demostrar “nuestra fuerza, nuestro valer, nuestra asimilación y un desmentido a todas las patrañas que se dicen y afirman de nosotros”.

Fuentes

Álbum del Centenario (1928). *La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, edición especial, p. 826.

Asociación Chevrah Kedusha, *Libros de Actas*, acta n.º 256, 23 de enero de 1927, p. 207.

Honorable Concejo Deliberante de la Municipalidad de Bahía Blanca, *Libros de Actas*, acta 80, 21 de noviembre de 1927.

La Nueva Provincia, 29 de enero y 15 de octubre de 1928.

Bibliografía

Aizenberg, E. (2001). “Aquellos gauchos judíos: muerte y resurrección del discurso inmigratorio argentino”, *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 10, n.º 1, Universidad de Tel Aviv.

¹⁶ Viñas, 1964: 185.

¹⁷ Aizenberg, 2001: 304.

¹⁸ Kristeva, 2013: 24.

¹⁹ Bhabha, 2013: 98.

- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Haim, A. (2005). *Argentina y las migraciones judías*, Buenos Aires, Milá.
- Mirelman, V. (1988). *En Búsqueda de una identidad. Los inmigrantes judíos en Buenos Aires, 1890-1930*, Buenos Aires, Milá.
- Olmos, M. (2003). *Israel Hoffmann, Escultor de Entre Ríos*, Entre Ríos, s/e.
- Ribas, D. (2001). “Memoria, Identidad e Imagen en los monumentos y en las esculturas públicas bahienses”, en: Cernadas de Bulnes M. (Comp.). *Historia, Política y Sociedad en el Sudoeste Bonaerense*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Tolcachier, F. (1995). “Movilidad Socio-ocupacional de los israelitas en el partido de Villarino, 1905-1950”, *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, n.º 31, Buenos Aires. s/e.
- Tolcachier, F. (1991). “Inmigración y Conflictos Sociales en Bahía Blanca: Repercusiones de la Semana Trágica de 1919”, *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, n.º 17, abril, Buenos Aires, s/e.
- Vécoli, R. (1992). “The Invention of Ethnicity: Una lectura americana”, *Altreitalie*, Roma, Aprile.
- Viñas, D. (1964). *Literatura argentina y realidad política*, Buenos Aires, Jorge Alvarez.

Marcelo **Auday**
Esteban **Freidin**
Rodrigo **Moro**
(Editores)

Filosofía, evidencia empírica y comportamiento humano

Volumen 9

Índice

Principios para cambios de un marco argumentativo en base a objetivos.....	576
<i>Claudio Andrés Alessio</i>	
¿De qué hablamos cuando hablamos de racionalidad?	586
<i>Marcelo Auday</i>	
¿Racionalidad vs. Irracionalidad?	592
<i>Silvina Damiani</i>	
Experimentos de coima sin normas sociales explícitas: crítica metodológica y propuesta de un diseño experimental	599
<i>Hipólito Hasrun, Rodrigo Moro, Esteban Freidin, Maximiliano Senci</i>	
Maniobras estratégicas: la dimensión retórica en enfoques dialécticos del discurso argumentativo.....	604
<i>Carla López</i>	
El problema de marco, el uso de heurísticas y la psicología cognitiva	610
<i>Rodrigo Moro y María Inés Silenzi</i>	
Efecto de los incentivos y las normas sociales sobre la pro-socialidad en el juego del dictador	616
<i>Maximiliano Senci, Natalia Gregoriotti, Brenda Ryan, Esteban Freidin</i>	
Distintas facetas del mismo problema: un abordaje interdisciplinario del problema de marco	622
<i>María Inés Silenzi</i>	

Principios para cambios de un marco argumentativo en base a objetivos

Claudio Andrés Alessio

Universidad Católica de Cuyo - CONICET

claudioalessio@uccuyo.edu.ar

1. Introducción

Los sistemas argumentativos son una forma de modelar razonamientos revisables mediante la construcción, comparación y evaluación de argumentos a favor y en contra de ciertas afirmaciones. Uno de los trabajos más influyentes en el área es el de Dung (1995) donde se exponen los *marcos argumentativos abstractos* (sección 2). La propuesta permite estudiar una gran variedad de situaciones y principios que gobiernan la argumentación rebatible. Llamativamente, y a pesar de que el proceso de argumentación es dinámico, los marcos al estilo Dung han sido definidos en base a nociones estáticas. Recientemente un enfoque denominado *argumentación dinámica* ha comenzado a atender el aspecto relegado.

Una de las preocupaciones iniciales en el área de *argumentación dinámica* consistió en estudiar cómo los cambios afectan a las extensiones. Últimamente ha recibido atención otro enfoque: *la argumentación dinámica en base a objetivos*. En tal enfoque se busca determinar cómo cambiar un marco con vistas a que cierta colección de argumentos cuente como *justificado*.

Ahora bien, supóngase que por alguna razón, un agente desea que ciertos argumentos *tengan un estado determinado* posiblemente distinto del que han obtenido en el marco argumentativo al que pertenecen, y *no sólo que estén justificados*, como ha sido la estrategia usual. En ese caso se necesita saber de qué modo se debe modificar un marco para que verifique el objetivo pretendido por el agente (sección 3 y 4). Dado que puede haber distintas maneras de modificar un marco, que verifique el objetivo pretendido, la cuestión exigirá también establecer criterios que permitan decidir frente a los posibles marcos. Por tal motivo, se explorarán aquí principios que justifiquen tal toma de decisión (sección 5).

2. Argumentación abstracta

Los conceptos básicos de argumentación abstracta fueron propuestos en Dung (1995). A continuación son presentados. También se introducirán las nociones de *estado de argumento* y tipos de *cambio de un marco argumentativo* y *cambio de estado de un argumento*.

Definición 1 (Dung, 1995)

Un **marco argumentativo** es un par $\langle AR, \text{derrota} \rangle$ donde AR es un conjunto de entidades abstractas denominadas argumentos y $\text{derrota} \subseteq AR \times AR$ es una relación entre los miembros de

AR. Un argumento a derrota a un argumento b si y sólo si $(a, b) \in \text{derrota}$. Un argumento a derrota estrictamente a b si a derrota a b y b no derrota a a . Un conjunto de argumentos S derrota a un argumento a si algún argumento en S derrota a a .

En Dung (1995) los argumentos son entendidos como entidades atómicas caracterizadas por mantener relaciones con entidades del mismo tipo. Las relaciones de derrota son clave para determinar si un argumento justifica, o no, la conclusión que sustenta.

Ejemplo 1

Sea AF un marco argumentativo, tal que $AF = \langle \{a,b,c,d,e\}, \{(a,b); (c,d)\} \rangle$, donde existen cinco argumentos a , b , c , d y e , tales que a y b no pueden ser aceptados conjuntamente al igual que c y d . De hecho, a derrota a b y c derrota d .

Del conjunto de argumentos AR se selecciona, según ciertos criterios (las semánticas de extensiones), el conjunto de los argumentos que un agente estaría dispuesto en aceptar. Tal conjunto recibe el nombre de '*extensión de un marco argumentativo*'. Una vez establecido AF , como el del ejemplo 1, se procede a determinar qué conjunto/s de argumentos satisfacen las condiciones establecidas por las semánticas. En términos generales, al menos dos condiciones elementales debe satisfacer un conjunto para calificar como extensión: *defender a cada argumento que a él pertenece y ser consistente*, i.e. no hay pares de argumentos, en tal conjunto, que verifican la relación de derrota. Tales propiedades son capturadas en la siguiente definición.

Definición 2 (Dung, 1995)

Sea $S \subseteq AR$. S es **libre de conflicto** si y sólo si no existe un par de argumentos a , b en S tal que a derrote a b . S **defiende** a un argumento a si y sólo si para cada argumento $b \in AR$, si b derrota a a , existe al menos un argumento c en S tal que c derrota a b . S es un **conjunto admisible** si y sólo si S es libre de conflicto y S defiende todos sus miembros.

Si AF es el marco del ejemplo 1, entonces los conjuntos libres de conflicto son: $\{\}$, $\{a\}$, $\{b\}$, $\{c\}$, $\{d\}$, $\{e\}$, $\{a,c\}$, $\{a,d\}$, $\{a,e\}$, $\{b,c\}$, $\{b,d\}$, $\{b,e\}$, $\{c,e\}$, $\{d,e\}$, $\{a,c,e\}$, $\{a,e,d\}$, $\{b,c,e\}$, $\{b,d,e\}$. Nótese que b no tiene defensor, al igual que d según la noción de defensa expuesta en la definición 2.

Además de la defensa conjunta (*admisibilidad*) y la coherencia (*conjunto libre de conflicto*), las semánticas exigirán otras condiciones a un conjunto de argumentos. Por ejemplo, la *semántica preferida* exige que el conjunto considerado como extensión sea maximal con respecto a esas propiedades. La *semántica estable* requerirá que un conjunto sea coherente y derrote a cada argumento que no pertenezca a él. La *semántica completa* demandará, además de la coherencia y la autodefensa del conjunto en cuestión, que incluya cada argumento defendido por tal conjunto. Finalmente, la *semántica básica* requerirá que el conjunto sea construido a partir de argumentos aceptables con respecto al conjunto vacío.

Definición 3 (Dung, 1995)

S es una *extensión preferida* si y sólo si S es admisible maximal (c.r. a \subseteq). S es una *extensión estable* si y sólo si S es libre de conflicto y S derrota a todos los argumentos que no pertenecen a S . S es una *extensión completa* si y sólo si S es admisible maximal y contiene a todos los argumentos defendidos por S . S es una *extensión básica* si y sólo si S es la menor extensión completa (c.r. a \subseteq).

Las semánticas establecen distintos criterios de exigencia al conjunto de argumentos, sin embargo hay condiciones de coincidencia e inclusión que hacen que todos los criterios tengan algunos puntos en común tal como se demuestran en (Dung, 1995).

A partir de las definiciones anteriores es posible modelar cualquier conjunto de argumentos en base a la noción de derrota y se puede señalar *qué argumentos están justificados* dentro de una semántica específica. Cada argumento adquirirá un *estado* dependiendo de si pertenece o no a una extensión. Esto permitirá diferenciar tres tipos de estado que un argumento puede adquirir: *aceptado*, *rechazado* e *indeterminado*.

Definición 4

Sea $S \subseteq AR$ una extensión sancionada por alguna semántica determinada. Sea $a \in AR$ un argumento. Se dirá que el estado de a

- es **aceptado**, notado como $e(a) = \text{acc}$, c.r. a S si y sólo si $a \in S$.
- es **rechazado**, notado como $e(a) = \text{rej}$, c.r. a S si y sólo si a esta auto-derrotado o a es derrotado por otro argumento que es aceptado c.r. a S .
- es **indeterminado**, notado como $e(a) = \text{und}$, c.r. a S si y sólo si a ni es aceptado ni es rechazado c.r. a S .

Si el marco argumentativo es el propuesto en el ejemplo 1, a y c están *aceptado* y b es *rechazado*, bajo la semántica preferida. Es importante destacar que el estado de un argumento es relativo a la semántica considerada.

El tipo de *cambio que puede darse en un marco argumentativo* es otra cuestión a tener en cuenta. En general hay acuerdo en considerar dos *cambios de un marco*: *actualización* y *borrado*. Informalmente, la actualización puede entenderse como el incremento de información (argumentos o derrotas), mientras que el borrado es la pérdida de información (argumentos o derrotas).

Definición 5

Sea $\langle AR, \text{derrota} \rangle$ un marco argumentativo. Se dice que en AF hay una **actualización**, notado como AF^\oplus , cuando al menos un argumento se incorpora a AR , notado como $\langle AR^\oplus, \text{derrota} \rangle$, tal que $AR \subset AR^\oplus$, o al menos una derrota se incorpora en derrota, notado como $\langle AR, \text{derrota}^\oplus \rangle$, tal que $\text{derrota} \subset \text{derrota}^\oplus$.

Si AF es el marco argumentativo del ejemplo 1, AF^\oplus será una actualización de AF , donde $AF^\oplus = \langle \{a, b, c, d, e\}, \{(a, b); (b, c); (a, c)\} \rangle$. Como puede verse en el ejemplo, la actualización consiste en el incremento de argumentos y también de relaciones de derrota, adicionalmente debe notarse que el incremento de relaciones de derrota no necesariamente se hace en base a los nuevos argumentos. El borrado tendrá características similares.

Definición 6

Sea $\langle AR, \text{derrota} \rangle$ un marco argumentativo. Se dice que en AF hay un **borrado**, notado como AF^\ominus , cuando al menos un argumento se abandona en AR , notado como $\langle AR^\ominus, \text{derrota} \rangle$, tal que $AR^\ominus \subset AR$, o al menos una relación de derrota se abandona en derrota, notado como $\langle AR, \text{derrota}^\ominus \rangle$, tal que $\text{derrota}^\ominus \subset \text{derrota}$.

Si AF es el marco argumentativo del ejemplo 1, a saber, $AF = \langle \{a, b, c\}, \{(a, b); (b, c)\} \rangle$. AF^\ominus es un borrado de AF , donde $AF^\ominus = \langle \{a, b, c\}, \{(b, c)\} \rangle$. Como puede verse, el borrado de este ejemplo, consiste

en la disminución de las relaciones de derrota entre argumentos de AR . En AF , los argumentos a y c pertenecen a las extensiones, sin embargo, luego del cambio ocurrido en AF , c ya no es un argumento justificado y sí lo es b , por cierto, a conserva el mismo estado.

Ya sea que un marco se vea afectado por *borrado* o *actualización*, tal afección tendrá un impacto en el estado de otros argumentos, tal como puede notarse en el ejemplo. Los cambios de estado de un argumento son: *i. de aceptado a rechazado*, *ii. de aceptado a indeterminado*; *iii. de indeterminado a aceptado*; *iv. de indeterminado a rechazado*; *v. de rechazado a aceptado*; y *vi. de rechazado a indeterminado*.

3. Cambios basados en objetivos

El impacto de nuevos argumentos en las extensiones de un marco argumentativo ha sido, tal vez, el abordaje estándar en el estudio de los aspectos dinámicos en argumentación rebatible. Al menos, los trabajos seminales se han dedicado casi en exclusividad a ello (Cayrol *et al.*, 2010; Boella *et al.*, 2009; Liao *et al.*, 2010; 2011) pero se han realizado estudios que buscan responder a la pregunta: *Cómo se debe modificar un marco argumentativo para que ciertos argumentos se consideren aceptados* (Bisquert *et al.*, 2013; Boella *et al.*, 2012; Kontarinis *et al.*, 2013; 2014; Baumann, 2012a; 2012b, Baumann y Brewka, 2010; 2015; Rienstra, 2014; Doutre y Perrussel, 2013; Coste-Marquis *et al.*, 2015).

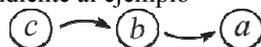
Ahora bien, en el presente trabajo se da un paso más en el último enfoque. No solo se quiere saber cómo cambiar un marco para que ciertos argumentos cuenten como justificados sino, y más general aún, se quiere saber:

- Cómo cambiar un marco para que ciertos argumentos tengan un estado determinado, y
- Cuáles son los principios para elegir el marco argumentativo resultante.

Nuevamente, supóngase que un agente se encuentra frente a un marco argumentativo determinado. En términos más o menos intuitivos podría ser un científico frente a una teoría científica, o un abogado defensor frente al estado del caso que gestiona. En el marco original los argumentos tienen un estado específico. Por ejemplo, el agente se encuentra frente al siguiente $AF = \langle \{a,b,c\} \{a,b\}; (b,c) \rangle$. Este marco puede ser expresado en un grafo argumentativo, en la figura 1.

Un grafo argumentativo es un par $(AR, derrota)$, donde AR es un conjunto de nodos (argumentos) expresados en círculos con letras minúsculas y *derrota* una relación entre los nodos, expresado por flechas.

Figura n.º 1. Grafo argumentativo correspondiente al ejemplo



Bajo la semántica preferida el argumento c y a están en estado *aceptado*, mientras que b , *rechazado*.

Supóngase también que por alguna razón, el agente desea que ciertos argumentos tengan un estado particular, retomando al caso del abogado, es fácil imaginar una situación en la que un abogado desee que ciertos argumentos se vean debilitados y otros restablecidos, por ello necesita que ciertos argumentos tengan un estado posiblemente distinto del que en cierto momento tienen. Por caso, en el ejemplo de la figura n.º 1, el agente desea que el argumento a cuente con un estado distinto del que tiene, i.e. a sea *rechazado*.

Los *cambios de estado* de un argumento pueden obtenerse de diversas maneras:

- *Eliminando argumentos*, en este caso podría hacerse o bien eliminando c , o bien eliminando a .
- *Revisando de las relaciones de derrota*, por ejemplo, se borra la relación (c,b) y se actualiza a (b,c) .
- *Expandiendo el marco original* con argumentos justificados que ejerzan derrotas contra los argumentos disponibles y obtener los cambios de estado.

Sea cual sea la estrategia elegida para obtener el objetivo del agente, es posible que exista más de una manera de llegar al resultado, en ese caso, será preciso contar con criterios racionales que permitan justificar la elección de una modificación determinada del marco.

Por ejemplo supóngase que se utiliza como estrategia *la expansión del marco* para modificar el estado del argumento a . Para obtener tal resultado será preciso que se introduzcan derrotas ejercidas por *argumentos justificados* (que son los únicos que pueden cambiar estados de argumentos). Por otro lado, y dado que puede ser posible la introducción de infinitos argumentos, se hace necesario suponer la simplificación de que la entrada será la de *al menos un argumento justificado* y será representado como en la figura n.º 2.

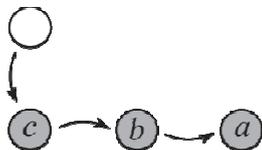
Figura n.º 2. Ejemplo de *o-derrota*



Las entradas de argumentos justificados, representado con una flecha y un círculo, serán denominadas *o-derrotas o entradas de argumentos justificados* (Rienstra, 2014; Baumann, 2012). Cabe aclarar que de un mismo argumento pueden originarse todas las *o-derrotas* que se pueden necesitar, pero también podría suceder que cada *o-derrota* tenga un único argumento como origen. En el presente trabajo se asume una simplificación al respecto.

Ahora retomando el ejemplo, se había dicho que el agente se encuentra frente al marco de la figura n.º 1. Por alguna razón quiere que a cambie de estado. Varios *marcos argumentativos posibles*, verificarán el objetivo, i.e. marcos en los que a tiene un estado diferente del original. En algunos de esos posibles marcos no sólo a cambiará de estado, otros argumentos también lo harán. A continuación se presentarán esos posibles cambios mediante la introducción de *o-derrotas*.

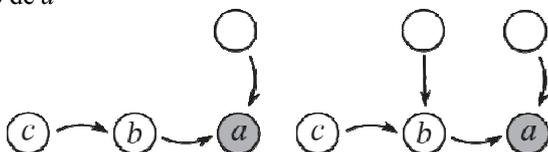
Figura 3. Cambio de estado total



En la figura n.º 3 puede verse que el agente, introduciendo una *o-derrota* contra el argumento c , puede obtener su objetivo, cambiar el estado de a . Obviamente, el agente también cambia con esa *o-derrota* el estado de los otros argumentos.

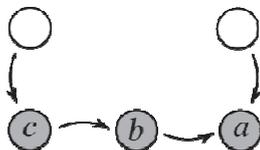
Otra manera de obtener el resultado puede verse en la figura n.º 4.

Figura n.º 4. Cambio de estado de a



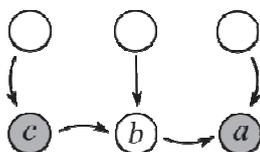
Aunque ambos cambios son iguales, puede notarse que en el caso de la derecha de la figura 4 se introduce una o-derrota adicional. Otra manera de cambiar el estado de a , puede hacerse como lo representa el grafo de la figura n.º 5.

Figura 5. Cambio de estado total



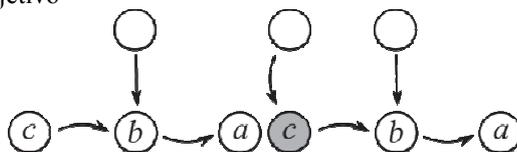
Finalmente, el cambio de a junto al cambio de c puede hacerse como se muestra en la figura n.º 6.

Figura 6. Cambio de estado de a y c



Hay otras introducciones posibles de *o-derrotas* pero que no permiten obtener el resultado buscado. Tal como en los ejemplos de la figura n.º 7.

Figura 7. No verificación del objetivo



Partiendo del marco original y atendiendo al objetivo del agente, se localizaron cinco marcos. La cuestión que debe resolverse ahora es *¿cuál de esos escenarios posibles, que verifican el cambio pretendido, es más aceptable o racional? ¿O todos son equivalentes? ¿O da lo mismo, uno que otro?*

4. Objetivos argumentativos

En esta sección se retoman algunas de las ideas ya expresadas y se las pretende precisar un poco más. En especial con respecto a la nociones de *objetivo o deseo de un agente*.

El *objetivo del agente* es un objetivo argumentativo y en términos intuitivos simplemente significa un *conjunto de argumentos con ciertos estados deseados o queridos por el agente*. Por alguna razón un quiere o necesita que determinados argumentos tengan un estado distinto del que tienen, aunque también puede desear que ciertos argumentos conserven determinado estado. Los objetivos pueden ser de distinto tipo: atómicos o moleculares; revisiones o conservaciones.

Un objetivo de revisión se da si el estado de un argumento determinado, dada una semántica específica, en el marco original es *aceptado (rechazado)*, en el marco objetivo, bajo la misma semántica, debe ser *rechazado (aceptado)*. Por su parte, se dirá que el objetivo es una conservación si un argumento en el marco original tiene el estado *aceptado (rechazado)*, bajo una semántica determinada, en el marco objetivo debe conservar el mismo estado bajo la misma semántica.

Un objetivo argumentativo puede ser atómico o molecular, como se dijo. Ejemplos de objetivos argumentativos atómicos son aquellos cambios (revisión o conservación) que afecta a un único argumento. Si en cambio afecta a al menos dos argumentos, el cambio se dice molecular. Tales cambios pueden ser disyunciones, conjunciones o cambios condicionales.

5. Revisión de estados basado en objetivos

Un/os agente/s se encuentra/n frente a un marco argumentativo (definición 1). Los argumentos del marco tienen cierto estado (definición 3 y 4). Atendiendo a ello, puede suceder que el/los agente/s *no esté/n de acuerdo con el estado de algún/os argumento/s*. En ese caso, se dice que el/los agente/s *propondrá/n un objetivo argumentativo* y pretenderá/n *encontrar alguna manera de que los argumentos tengan el estado que pretende/n*. Para ello *modificará/n el marco* argumentativo original. Esto podrá/n hacerlo por actualización o borrado (definición 5 y 6). Ahora bien, en caso de que haya varias maneras de modificar un marco, será preciso contar con algún criterio que permita elegir alguno de esos cambios.

Es importante notar que cuando se habló sobre objetivos argumentativos en ningún momento se dijo que estos objetivos son exhaustivos, i.e. se refieren a todos los argumentos. Esto deja abierto el problema: qué pasa con los otros argumentos que no son objetivos del agente. Tal situación hará que se discutan principios que rigen la elección del cambio.

Considérese el ejemplo de la figura 1 nuevamente. Suponga un agente que sólo en sus objetivos argumentativos esta interesado. Por ello, sólo quiere que el argumento *a* esté rechazado y le es indiferente qué pasa con los otros. Bajo este criterio, cualquier marco posible que verifique el objetivo “cambiar el estado de *a*” es adecuado. Tal principio podría denominarse *Principio de Indiferencia a las Consecuencias del Cambio* y podría ser formulado de la siguiente manera:

Principio de Indiferencia a las Consecuencias del Cambio

Quando los argumentos cambian de estado en respuesta al objetivo pretendido, el agente creará en cualquier configuración del marco que permita obtener sus objetivos.

El anterior principio establece un criterio de elección del marco objetivo sólo en base a que verifique el objetivo. En el ejemplo, este principio autoriza a elegir cualquiera de los resultados expresados en las figuras n.º 3 a 6.

Ahora bien, imagínese otro agente que le interesa que sus objetivos se logren pero también le preocupa el impacto que los cambios pueden tener en el estado de los otros argumentos. Este agente le preocupa que se siga creyendo en el estado original de la mayor cantidad posibles de argumentos. Aunque sabe que los cambios pueden no ser inocuos, este agente espera que los cambios no sean dramáticos. Este agente piensa en base de un principio que puede llamarse *Principio de Conservación* y podría ser formulado de la siguiente manera:

Principio de Conservación (PC)

Quando los argumentos cambian de estado en respuesta al objetivo pretendido, un agente debería continuar manteniendo el estado de tantos de los argumentos originales como sea posible.

El PC busca evitar la pérdida innecesaria de información. Retomando el ejemplo, el agente que sigue este principio elegirá los cambios de la figura n.º 4.

Además podría ser que un agente esté interesado en obtener su objetivo y en incorporar la menor información posible, o mejor dicho, pretende impedir el agregado de elementos sin necesidad. Este principio podría llamarse de *Razón suficiente* y podría ser formulado de la siguiente manera:

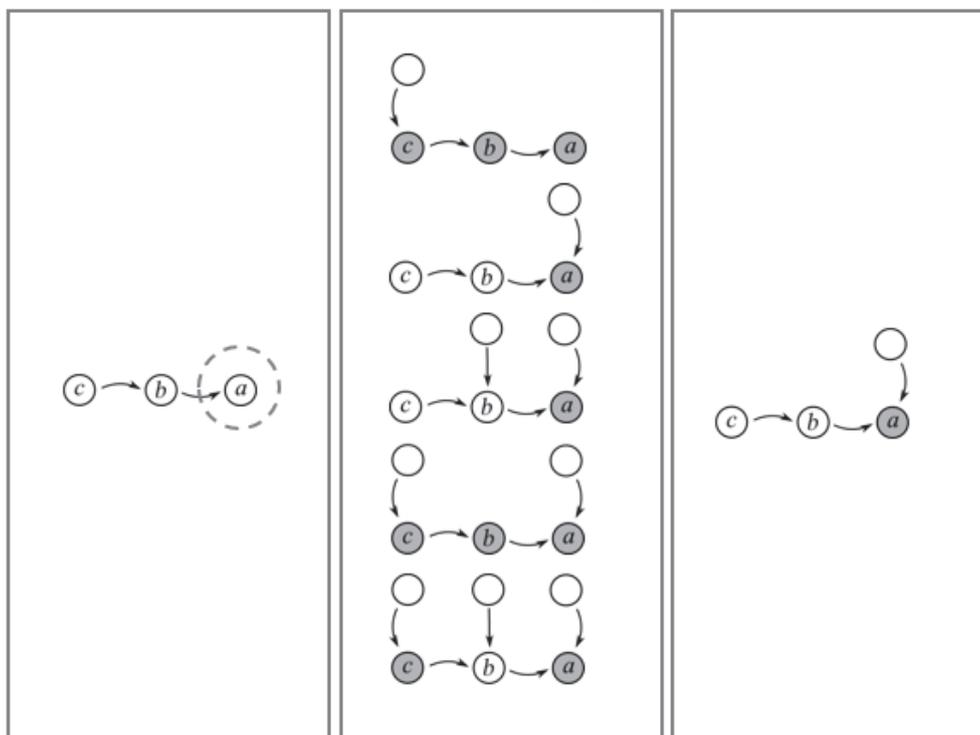
Principio de Razón suficiente (PRS)

Cuando los argumentos cambian de estado como respuesta al objetivo pretendido, un agente debería agregar la menor información posible.

El PRS optaría, en el ejemplo por los marcos expresados en la figura n.º 3 y 4 (derecha).

Nótese que el PRS y el PC tienen un elemento en común en el ejemplo. Podría pensarse un agente exigentes con respecto a la inocuidad del cambio que integre ambos principios. Esto se expresa en la figura n.º 8.

Figura n.º 8. Objetivo argumentativo, marcos posibles, marco elegido sobre la base de PRS y PC conjuntamente



Obviamente podrían pensarse otros principios, pero con estos puede iniciarse una discusión al respecto y pensar en demostrar propiedades correspondientes y relaciones entre los diversos principios.

6. Conclusión

Mientras que la propuesta estándar en *argumentación dinámica basada en objetivos* busca modificar un marco argumentativo para que ciertos argumentos adquieran el estado de aceptado (o justificado), en el enfoque aquí propuesto se busca modificar un marco para que ciertos argumentos adquieran un estado particular, pudiendo ser aceptado o rechazado. De modo que podría decirse que el enfoque es más general.

Por otro lado, y dado que cambiar un marco en base a un objetivo puede hacerse de varias maneras, el problema deriva en encontrar y/o proponer principios que permitirán decidir frente a tales posibilidades. Esto es así, porque como puede verse en la figura n.º 8, un objetivo argumentativo define una clase de posibles marcos que verifican el objetivo pretendido. Por ello se requiere un criterio que permita elegir alguno de esos. Claramente, diversos principios pueden ser propuestos. Estos principios definen en el fondo perfiles de agentes que eligen cambiar el estado de ciertos argumentos atendiendo más o menos al impacto que tales cambios tienen en otros argumentos.

En el presente trabajo se propusieron tres principios. Cada uno de ellos permite elegir una serie de posibilidades frente a cambios determinados. A uno le son indiferente los cambios de otros argumentos distintos a su objetivo. En otro prima evitar la pérdida innecesaria de información. En otro se interesa en incorporar la menor información posible. Obviamente que estos no son los únicos principios pero pueden ser el puntapié inicial para la discusión de otros y el estudio de las relaciones entre ellos.

Bibliografía

- Baumann, R., y Brewka, G. (2010). "Expanding argumentation frameworks: Enforcing and monotonicity results", *Proc. of COMMA*, IOS Press, pp. 75-86.
- Baumann, R. (2012a). "What does it take to enforce an argument? minimal change in abstract argumentation", *ECAI*, pp. 127-132.
- Baumann, R. (2012b). "Normal and strong expansion equivalence for argumentation frameworks", *Artificial Intelligence*, n.º 193, pp. 18-44.
- Baumann, R., y Brewka, G. (2015). "AGM Meets Abstract Argumentation: Expansion and Revision for Dung Frameworks", *IJCAI, 2015*
- Bisquert, P.; Cayrol, C.; de Saint-Cyr, F. D., y Lagasquie-Schiex, M. C. (2013). "Enforcement in Argumentation is a Kind of Update", *Scalable Uncertainty Management*, Springer Berlin Heidelberg, pp. 30-43.
- Boella, G.; Kaci, S. y Van Der Torre, L. (2009). "Dynamics in argumentation with single extensions: Abstraction principles and the grounded extension", *Symbolic and Quantitative Approaches to Reasoning with Uncertainty*, Springer Berlin Heidelberg, pp. 107-118.
- Boella, G.; Gabbay, D. M.; Perotti, A.; van der Torre, L. y Villata, S. (2012). "Conditional labelling for abstract argumentation", *Theories and Applications of Formal Argumentation*, Springer Berlin Heidelberg, pp. 232-248.
- Cayrol, C.; de Saint-Cyr, F. D. y Lagasquie-Schiex, M.-C. (2010). "Change in abstract argumentation frameworks: Adding an argument", *Journal of Artificial Intelligence Research* 38, pp. 49-84.
- Coste-Marquis, S.; Konieczny, S.; Maily, J. G.; Marquis, P. y Lens, F. (2015). "Extension Enforcement in Abstract Argumentation as an Optimization Problem", *24th IJCAI*.
- Doutre, S. y Perrussel, L. (2013). "On Enforcing a Constraint in Argumentation", *11th European Workshop on Multi-Agent Systems, EUMAS*.
- Dung, P. M. (1995). "On the acceptability of arguments and its fundamental role in nonmonotonic reasoning, logic programming and n person games", *Artificial intelligence*, vol. 77, n.º 2, pp. 321-357.
- Kontarinis, D.; Bonzon, E.; Maudet, N. y Moraitis, P. (2014). "On the use of target sets for move selection in multi-agent debates", *In practice*, vol. 10, n.º 4, 7.

- Kontarinis, D.; Bonzon, E.; Maudet, N.; Perotti, A.; van der Torre, L. y Villata, S. (2013) “Rewriting rules for the computation of goal-oriented changes in an argumentation system”, *International Workshop, CLIMA XIV*, Corunna, Spain, September 16-18.
- Liao, B.; Jin, L. y Koons, R. C. (2010). “Dynamics of Argumentation Systems: A Basic Theory”, *LPAR short papers* (Yogyakarta), pp. 47-51.
- Liao, B.; Jin, L. y Koons, R. C. (2011). “Dynamics of argumentation systems: A division-based method”, *Artificial Intelligence*, vol. 175, n.º 11, pp. 1790-1814.
- Rienstra, T. (2014). *Argumentation in Flux*, Doctoral dissertation, Zhejiang University, China.

¿De qué hablamos cuando hablamos de racionalidad?

Marcelo R. Auday

Universidad Nacional del Sur

marceloauday@gmail.com

Introducción

El objetivo del presente trabajo es presentar, con fines puramente pedagógicos y propedéuticos, la noción de racionalidad predominante en el análisis económico estándar, a saber, la racionalidad entendida como maximización de preferencias. Si bien el tratamiento será informal, incompleto y hasta superficial, considero que puede ser de alguna utilidad aquellos que se acercan por primera vez a este tema. Específicamente, el objetivo es describir de manera clara pero simple los conceptos y problemas principales relacionados con la idea de racionalidad como maximización y, además, destacar ciertos usos, abusos y confusiones que están presentes en las discusiones acerca de la racionalidad económica, tanto en el ámbito filosófico como en el propiamente económico. Conviene aclarar que, dada la multiplicidad de problemas y controversias asociados al tópico de la racionalidad como maximización, haré un recorte bastante arbitrario de esta problemática. En particular, solo consideraré el problema de decisión individual en sus aspectos más generales y básicos. Esto implica, entre otras cosas, dos ausencias fundamentales: el problema del riesgo o incertidumbre en la decisión individual, y el problema de la racionalidad en la interacción estratégica, es decir, el problema de la racionalidad en el marco de la teoría de juegos.

Racionalidad como maximización

La teoría económica estándar o mainstream ha tenido como supuesto central el supuesto de que los agentes económicos son agentes racionales, donde racionalidad significa maximización de preferencias¹. El modelo formal más simple para describir una situación de decisión consiste en especificar (a) el conjunto de opciones y (b) las preferencias sobre dicho conjunto.

“Opción” es un término completamente abstracto cuya interpretación y estructura formal dependerá del problema de decisión que se está modelando. Así, en una elección presidencial, cada opción es un punto que representa a un candidato; en una situación de consumo de n bienes, cada opción es un punto en un espacio n -dimensional, donde cada dimensión representa un bien de consumo, etc. Como se

¹ También se habla de “maximización de la utilidad”; “utilidad” no es otra cosa que una representación numérica de las preferencias.

ve la estructura del conjunto de opciones puede ser algo muy simple (un conjunto de elementos discretos) o algo más sofisticado matemáticamente.

Intuitivamente, se puede pensar las preferencias como un ranking sobre las opciones. Formalmente, la versión más simple de representar las preferencias es mediante una relación binaria definida sobre el conjunto de opciones. Esta relación binaria representa el ranking y suponer que los agentes maximizan sus preferencias significa que eligen mejores opciones según dicho ranking. Ahora bien, la idea de ranking está asociada a la idea de ordenamiento. Para que una relación binaria represente un ranking, tiene que cumplir ciertas condiciones que hacen que sea una relación de orden. Mencionaré los tres tipos de órdenes más comunes e intuitivos: el orden parcial, el orden completo y el orden lineal. El orden lineal es un ranking estricto, en el sentido de que todas las opciones son comparables entre sí, y no hay dos opciones que sean igualmente buenas o preferibles; es decir, hay una opción que es la mejor, otra que es la segunda mejor, etc, etc hasta llegar a la peor. Un orden completo supone que todas las opciones son comparables entre sí, pero admite “empates”, es decir, puede haber varias opciones que sean igualmente buenas o preferibles; en otras palabras, hay opciones que “me dan lo mismo”. Finalmente, un orden parcial, no solo permite empates, sino que también admite opciones que sean incomparables entre sí. Pero los tres tipos de órdenes mencionados tiene una característica crucial en común: no admiten *ciclos de intransitividad*: no es posible que la opción A sea mejor (más preferible) que la opción B, que B sea mejor que C, y que C sea mejor que A.

Desde el punto de vista de la posibilidad de la maximización de preferencias hay tres problemas a tener en cuenta: a) los ciclos de intransitividad, b) las incomparabilidades y c) las indiferencias (empates). La teoría económica tradicionalmente supuso que las preferencias de los agentes constituían un orden completo. Posteriormente, parte de los resultados teóricos basados en la exigencia de un orden completo pudieron preservarse reemplazando la exigencia del orden completo por la exigencia del orden parcial. En resumen, para los economistas teóricos los empates nunca se vieron como un problema a la racionalidad y, con el tiempo, mostraron que se podía hablar de racionalidad aún ante la presencia de incomparabilidades.

El problema de si es posible maximizar implica, en verdad, al menos dos problemas distintos, que denominaremos *estructural* a uno y *procedural* al otro. La teoría económica tradicional se ocupó en general sólo del primero². El problema estructural consiste en establecer qué propiedades debe tener la relación binaria para que tanto en el conjunto total de opciones como en cualesquiera de sus subconjuntos siempre pueda maximizar: si el conjunto de opciones es finito, el supuesto de orden completo me asegura que en cada subconjunto hay por lo menos una opción *top* (la mejor) (y si en un subconjunto hay más de una opción top, todas ellas “empatan”); por otra parte, el supuesto de orden parcial me asegura casi lo mismo, salvo que cuando en algún subconjunto hay más de una opción top, dichas opciones top no necesariamente son comparables entre sí³.

Un aspecto clave del problema de maximización tal como lo hemos descrito es que lo que preocupaba a los economistas era la posibilidad de asegurar opciones top en todos los subconjuntos del conjunto de opciones original. La idea es que el agente tiene preferencias sobre todas las opciones posibles y, en cada situación concreta de decisión, la cual puede involucra sólo una parte de las opciones posibles, lo que hace el agente es considerar restringir el ranking general al subconjunto particular considerado. Pero es un único ranking. Conceptualmente, esto significa suponer que las preferencias no son contextuales. Este tema será retomado más adelante.

² Por problema procedural entiendo el problema la complejidad computacional de calcular los máximos de una función. Si bien en el contexto de la decisión individual este problema no es necesariamente grave, en el contexto de la racionalidad interactiva (teoría de juegos) es un problema acuciante. El aspecto procedural (tanto a nivel individual como interactivo, no será tratado en este trabajo).

³ Para conjuntos infinitos hay que establecer supuestos adicionales.

Contenido de las preferencias

Hasta aquí sólo hablé del aspecto estructural o formal de las preferencias. Nada he dicho hasta ahora acerca del contenido de las preferencias. Antes de tratar brevemente punto, vuelvo a señalar, como lo hice en la introducción, que, la noción racionalidad económica estándar excluye (o no involucra) el problema de la racionalidad de los fines; es decir, no hay restricciones respecto cuál puede ser el contenido de las preferencias o, dicho en otros términos, los fines o motivaciones que guían a los agentes económicos. Tal como lo plantea con toda claridad Becker (1992), el supuesto de maximización de preferencias es un supuesto metodológico y no contiene afirmaciones respecto de las motivaciones individuales⁴.

Sin embargo, también es cierto, que lo usual y predominante en el análisis económico fue entender el supuesto de agentes maximizadores bajo la interpretación de que dichos agentes eran egoístas. Es decir, en la práctica, el análisis restringía drásticamente el contenido de las preferencias.

Una primera aclaración que debe hacerse es que el agente económico egoísta valora las opciones en términos del beneficio, bienestar (u otro criterio) personal, independientemente de cómo afecten dichas opciones a los demás. Así, las acciones llevadas a cabo por este agente egoísta no necesariamente implican resultados perjudiciales para los demás. Aunque en el uso cotidiano (no especializado), es bastante típico asociar acciones egoístas a situaciones en que terceros son perjudicados, la vida misma está repleta de acciones egoístas que benefician a terceros (cuando un individuo mantiene su casa en buen estado, indirectamente mejora el estado de barrio, por dar un ejemplo simple).

Finalmente, otro supuesto adicional, implícito o explícito, ha sido el de suponer los valores monetarios como el criterio con el que valora las opciones. Esto no es del todo cierto, en el sentido de que el valor monetario como criterio no ha sido usado de manera tan generalizada como el supuesto de que los agentes son egoístas.

Ahora bien, la conexión entre maximización de preferencias, egoísmo y uso de valores monetarios como proxy, no es ni fue arbitraria, si se tiene en cuenta que este enfoque económico se desarrolló históricamente para explicar el comportamiento en mercados típicos. Es bastante claro, que una gran parte de la actividad económica de los agentes (sean consumidores o productores) tiene sentido plantearla bajo dichos supuestos. Cuando uno realiza las compras en un supermercado, en general, estos supuestos son razonables. Análogamente para el lado del productor. Otra historia es si fue o es apropiada la extensión del análisis económico con estos supuestos a otro tipo de interacciones sociales, distintas de las interacciones en mercados típicos.

El supuesto de egoísmo ha sido muy exitoso para producir explicaciones de gran parte de las interacciones no solo puramente económicas, sino sociales en general. Sin embargo, también parece bastante intuitivo que los individuos no son sólo egoístas. Si bien, lo primero en lo que uno puede pensar es en la oposición egoísmo-altruismo, es también bastante obvio que en verdad hay repertorio muy amplio de motivaciones, de las cuales estas dos mencionadas tiene un peso importante.

Un problema interesante es el de si, dicho repertorio es más bien aparente y, en verdad, pueden reducirse todas o la mayoría de las motivaciones a alguna específica. En particular, algo de esto estuvo presupuesto en parte del programa de extensión (o “invasión” como lo —denominaron los críticos de tal programa—) del enfoque metodológico económico a otras disciplinas sociales, como la sociología, antropología, etc. No me detendré en el desarrollo concreto de este programa. Más bien voy a presentar brevemente una forma de justificar supuesto egoísta como único supuesto motivacional relevante. En verdad, hay dos líneas argumentativas para defender tal predominio. Una, que dejaré de lado por con-

⁴ “The analysis assumes that individuals maximize welfare as they conceive it, whether they be selfish, altruistic, loyal, spiteful, or masochistic” (Becker, 1992: 386).

siderarla poco convincente, es suponer que todo el comportamiento de un individuo puede explicarse en términos del supuesto egoísta, tal como fue descrito más arriba.

Ahora bien, hay otro concepto, el de auto-interés (*self-interest*) que es usado, a veces, como sinónimo del de egoísmo. En verdad, no coinciden exactamente. La segunda línea argumentativa consiste en reemplazar el concepto de egoísmo por este concepto, más amplio y más neutral, de auto-interés. El nuevo supuesto comparte, con el supuesto de egoísmo, la idea de que las opciones se valoran en términos de algún criterio personal (beneficio, bienestar, felicidad, etc.). La diferencia, sustantiva, es que el auto-interés admite que bienestar personal dependa del bienestar de terceros. Así, un individuo puede sentirse mejor si sus amigos consiguen trabajo, o mejoran sus ingresos, etc. En líneas generales, mi bienestar personal puede depender de diferentes factores que afectan a otros individuos. Dada esta flexibilidad a la hora de definir los factores que determinan mi bienestar individual, parece razonable sospechar, al menos, que cualquier tipo de comportamiento podría explicarse mediante este supuesto.

Es obvio que este supuesto es muy razonable en el sentido acotado de que los individuos, al menos muchos contextos de interacción social, valoran positivamente las mejoras que obtienen otros individuos. Para terminar, mencionaré tres problemas de esta estrategia metodológica: (a) lo que explica todo, no explica nada. Es decir, lo que parece una virtud (la flexibilidad del supuesto) es también un defecto; (b) ¿cómo incorporar las situaciones en que la mejora de otro implica el empeoramiento de uno? No digo que no sea posible, pero, en principio, ya requerimos de una estructura más sofisticada: comparación de beneficios ajenos y costos propios, etc; (c) (tal vez la más interesante): la utilización irrestricta de tal tipo de supuesto parece pasar por alto una distinción importante del análisis del comportamiento humano, a saber, la distinción entre motivación principal y motivaciones secundarias de una acción (o, una distinción asociada: consecuencias intencionales y subproductos de una acción). Un individuo ayuda a un familiar a conseguir trabajo porque considera que es su deber ayudarlo, pero, además, el ver a dicho familiar en mejor situación económica lo hace sentir mejor. Hay un deber y una mejora en el bienestar personal involucradas en la realización de la acción mencionada; pero la explicación de la acción está dada por el querer cumplir con un deber, mientras que el bienestar obtenido es un subproducto de haber cumplido con dicho deber.

¿Somos maximizadores?

Esta pregunta parece, en principio, apuntar al problema empírico de cómo son los individuos reales a la hora de tomar decisiones. Sin embargo, voy a soslayar el problema empírico con el fin de señalar una forma alternativa de entender la hipótesis de los agentes maximizadores. Boland (1981) defiende la hipótesis de maximización argumentando que debe entenderse, dentro del programa de investigación neoclásico, como una hipótesis irrefutable (por decisión metodológica); según Boland, el problema relevante no es si los agentes son maximizadores (dado que esto es aceptado como un supuesto intocable) sino qué es lo que están maximizando. Es decir, dada una situación de decisión, se supone que el agente es un maximizador y, por ende, el problema del teórico es lograr especificar cuáles son las opciones y las preferencias sobre dichas opciones de manera tal que la elección realizada por el agente es explicable en términos de tales opciones y preferencias. Este es el “juego” al que juega el teórico. En verdad, el juego es más complicado: tal como expliqué anteriormente, el análisis estándar supone que las preferencias son no contextuales. Esto significa dos cosas: en primer lugar, que las elecciones realizadas en una situación particular están conectadas con las elecciones admisibles en otras situaciones (relacionadas de una forma específica con la situación original). Esto es así, porque hay un único ranking general que se aplica a cualquier situación de decisión posible (cualquier

subconjunto del conjunto total de opciones). En segundo lugar, el análisis de una única situación de decisión, nada puede decirnos acerca de la racionalidad del decisor. En otras palabras, si solo considero una única situación de decisión, el problema de explicar la elección realizada como un comportamiento maximizador es trivial: siempre es posible construir dicha explicación.

Dos breves comentarios finales respecto de esta propuesta metodológica: (a) por una parte, debería notarse que, aunque no son lo mismo, esta propuesta tiene fuertes semejanzas y conexiones con la propuesta del supuesto del auto-interés definido de manera amplia; (b) más allá de que uno acepte o no esta propuesta, debe tenerse en cuenta que el problema de determinar qué es lo que el decisor está considerando como opciones es un problema relevante y complejo. No siempre es transparente cuáles son las opciones que está considerando el decisor.

¿Siempre es posible ser un maximizador?

Supongamos que aceptamos la propuesta de Boland. ¿Significa que siempre es posible maximizar? El problema de esta pregunta es que no es precisa. En todo lo que he dicho hasta ahora hay una tensión que es necesario explicitarla: Boland propone no discutir el supuesto de maximización y proponer que la estrategia para sostenerlo es vía redefinir el conjunto de opciones (y Boland ofrece esta propuesta como una forma de entender lo que hacen los teóricos del mainstream económico). Sin embargo, por otra parte, señalé que el análisis estándar supone que las preferencias no son contextuales. Es decir, más allá de cómo defina la estructura de las opciones, hay un único ranking que se aplica a cada subconjunto del conjunto de opciones. Ahora bien, el problema es si estas dos estrategias son siempre compatibles o no.

En vez de tratar directamente dicho problema, voy a señalar las limitaciones de la maximización no contextual. Es relativamente fácil generar ejemplos de situaciones de decisión que no pueden explicarse en base a un único ranking. Sen (1993, 1997) muestra ejemplos muy claros donde las preferencias dependen del contexto (*menu-dependent*). Uno de los ejemplos remite a problemas de información sobre las opciones, mientras que otro remite a la presencia de una norma social en el contexto de decisión. Este tipo de ejemplo se multiplican fácilmente. Gaertner y Xu (1999) analizan los comportamientos basados en las normas “no elegir el pedazo más grande”, y “elegir la alternativa del medio”, mientras que Gaertner y Xu (2004) analizan la estructura de las elecciones cuando el decisor no solo considera los resultados sino también el proceso mediante el cual tales resultados fueron generados. Masatlioglu y Ok (2005) por otra parte, consideran situaciones en que las elecciones en un conjunto no sólo dependen de las alternativas presentes sino también de una determinada alternativa considerada *status quo* o punto de referencia. En resumen, hay múltiples factores que determinan que las preferencias son contextuales (normas sociales, problemas de información, opciones *status quo*, valoración del procedimiento de elección, etc).

¿Cuál es la moraleja de esta literatura? En principio, no que los agentes no sean maximizadores, sino que, al menos no son maximizadores no contextuales (para darles algún nombre). La pregunta siguiente, entonces es, ¿hay forma de reformular el supuesto de maximización, de manera tal que tales contraejemplos sea resueltos como casos de maximización? No puede darse a esto una respuesta general y única, pero sí puede sostenerse que es posible y, de hecho, todos los ejemplos que he señalado han sido modelados en el marco de un enfoque de maximización contextual. En particular, Bossert y Suzumura (Bossert, 2001; Bossert y Suzumura, 2009), entre otros, se han ocupado de desarrollar este programa. Finalmente, Aizerman y Malishevski (1981) han señalado la limitación del enfoque económico de maximización por restringir el tipo de estructuras de maximización utilizadas.

Conclusión

En resumen, el enfoque económico basado en considerar a los agentes como maximizadores ha recibido a lo largo del tiempo numerosas críticas. En este trabajo, no he adoptado de manera definitiva ninguna de las dos posturas: la defensa del enfoque tradicional o la crítica de dicho enfoque. Más bien he tratado de presentar, con fines pedagógicos y propedeúticos, qué es lo que realmente cuestionaban las críticas ex puestas, y cuáles podrían ser las posibles respuestas y consecuencias para el enfoque tradicional.

De manera resumida, las críticas al supuesto de maximización son, muchas veces críticas a supuestos adicionales, por ejemplo, críticas al supuesto del egoísmo y críticas al supuesto de la no contextualidad de las preferencias. Ambos tipos de críticas pueden ser resueltos manteniendo el supuesto de maximización, pero esto requiere cambios sustantivos. El problema del contenido de las preferencias es menos dramático, al menos desde el punto de vista formal, que el problema de la contextualidad. El dramatismo aquí alude a que mientras que la no contextualidad de las preferencias es una restricción demasiado fuerte (al punto de volverse injustificable para numerosos y variados contextos de decisión), el supuesto de contextualidad corre el riesgo de volverse metodológicamente vacío: si cada situación de decisión supone un contexto distinto, la solución, desde el punto de vista formal, es trivial, ya que se puede postular un ranking para cada contexto, y dichos rankings no tienen conexión entre sí (no hay restricciones entre ellos). Por lo tanto, la estrategia de análisis basada en el supuesto de que las preferencias son contextuales requiere, para ser una estrategia metodológicamente atractiva, el poder establecer restricciones sobre la familia posible de contextos distintos. En otras palabras, el poder establecer patrones de comportamiento entre situaciones de decisión de forma tal que cada situación de decisión no constituya un contexto específico distinto.

Bibliografía

- Aizerman, M. y Malishevski, A. (1981). "General Theory of Best Variants Choice: some aspects", *IEEE Transactions on Automatic Control*, vol. AC-26, n.º 5, pp. 1030-1040.
- Becker, G. (1992). "Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior", *Journal of Political Economy*, vol. 101, n.º 3, pp. 385-409.
- Boland, L. (1981). "On the futility of criticizing the neoclassical maximization hypothesis", *American Economic Review*, n.º 71, pp. 1031-1036.
- Bossert, W. (2001). "Choices, consequences, and rationality", *Synthese*, n.º 129, pp. 343-369.
- Bossert, W. y Suzumura, K. (2009). "External norms and rationality of choice", *Economics and philosophy*, n.º 25, pp. 139-152.
- Gaertner, W. y Xu, Y. (1999). "Rationality and External Reference", *Rationality and Society*, vol. 11, n.º 2, pp. 169-185.
- Gartner, W. y Xu, Y. (2004). "Procedural Choice", *Economic Theory*, n.º 24, pp. 335-349.
- Masatlioglu, Y. y Ok, E. (2005). "Rational Choice with a status quo bias", *Journal of Economic Theory*, n.º 121, pp. 1-29.
- Sen, A. K. (1993). "Internal Consistency of Choice", *Econometrica*, n.º 61, pp. 495-521.
- Sen, A. K. (1997). "Maximization and the act of choice", *Econometrica*, vol. 65, n.º 4, pp. 745-779.

¿Racionalidad vs. Irracionalidad?

Silvina Damiani

Universidad Nacional del Sur

sdamiani@criba.edu.ar

Durante muchos años creímos ser “seres racionales (cortex) con sentimientos (límbico)”. Hoy, los científicos acuerdan que el interruptor central del cerebro es nuestra parte emocional. Somos seres emocionales que aprendimos a pensar, y no máquinas pensantes que sentimos (Bachrach, 2014: 86).

En el marco de la temática de la mesa en la que hemos incluido nuestra ponencia nos interesa especialmente reflexionar sobre un aspecto que se plantea acerca de una de las interpretaciones de los resultados de los estudios empíricos; concretamente, aquel que señala que “los estudios empíricos han mostrado que las personas parecen desviarse sistemáticamente de ciertos estándares formales y que se ha apelado a evidencia sobre tales desviaciones sistemáticas para defender cierta tesis sobre la irracionalidad”. En relación con esta interpretación de los datos, por un lado, y como resultado de la lectura de una abundante literatura científica sobre la participación de las emociones en el proceso de la toma de decisión, por el otro, se nos presenta una cuestión que podríamos enunciar de este modo: ¿a la tesis de racionalidad se le opone necesariamente la tesis de irracionalidad? O más sencillamente, en el contexto de la toma de decisiones ¿se puede hablar de *Racionalidad vs. Irracionalidad*? Esta pregunta además de constituir el título de nuestra ponencia es también el motor que nos sirve de propósito para plantear dos asuntos que, aunque están estrechamente relacionados, son diferentes: por un lado, considerar la *racionalidad* en un sentido más amplio, dado que se trata de una racionalidad humana, esto es, una racionalidad no perfecta y, por otro, cuestionar a la luz de los conocimientos provenientes de la neurociencia la racionalidad en sentido estricto tal como suele ser considerada en el contexto económico y que se caracteriza en términos de coherencia interna o de consistencia lógica

La dicotomía *razón-emoción* es un tema muy caro a la filosofía y, en consecuencia, ha sido abundantemente desarrollado a lo largo de los siglos. Es sabido, que para muchos de los filósofos clásicos las pasiones fueron consideradas obstáculos para el buen desempeño de la razón¹. Para la mayoría de ellos las pasiones y las emociones distorsionan y entorpecen el entendimiento y, por ende, la razón que debe depurarse de ellas para no contaminar su esencia excelente. La tendencia a oponer ambos procesos entre sí (emociones y razón) por la naturaleza propia de cada uno es muy antigua. Como ejemplo paradigmático expondremos brevemente *El mito del carro alado* que Platón nos presenta en su diálogo *Fedro* con el cual pretende ilustrar la naturaleza del alma humana. En esta conocida alegoría se describe detalladamente a los dos caballos alados que tiran de un carro y al auriga o conductor que lo guía, representando este último a la razón que conduce al alma humana. El alma está

¹ Platón, Aristóteles, Descartes, Espinosa y Kant por citar algunos ejemplos.

compuesta por dos partes (los caballos) cada una de las cuales es de diferente casta. Como es de esperar, la conducción de ambas partes del alma humana por parte de la razón es compleja, problemática y generalmente conflictiva, pues ambas partes son de naturaleza opuesta. Platón representa cada parte del alma con un caballo de raza y origen diferentes: noble uno e innoble el otro. El auriga representa la razón, el entendimiento o la parte del alma que debe guiarla hacia lo elevado, hacia la verdad última. El caballo de casta noble representa la parte positiva de la naturaleza pasional, el impulso racional o moral, mientras que el otro caballo representa las pasiones irracionales del alma, los apetitos o la naturaleza concupiscente. Del mismo modo que el auriga tiene que saber dirigir la carroza cuyos caballos tiran para lados diferentes, la razón —teniendo como objetivo avanzar hacia la iluminación— debe saber guiar al alma gobernada por pasiones opuestas (Platón, 1988: 345-353).

¿Qué nos dice la ciencia sobre esta dicotomía? Los estudios científicos que tratan sobre las emociones y la razón derivan normalmente en un minucioso desarrollo descriptivo con abundantes detalles técnicos acerca de cómo funciona nuestro cerebro o alguna parte de él. El crecimiento y el actual avance del conocimiento científico sobre este tema de investigación proveen miles de artículos diarios en revistas especializadas.

Sin entrar en consideraciones científicas muy complejas expondremos los puntos fundamentales para entender cómo funciona nuestro sistema nervioso central y su principal órgano, el cerebro. Estas cuestiones son compartidas por la totalidad de los científicos y por ende, están sustentadas por la comunidad científica actual.

Una cuestión crucial —en la existe acuerdo unánime entre los científicos— para entender cómo funciona nuestro sistema nervioso central y el cerebro y comprender de este modo el complejo campo de las emociones consiste en atender a una mirada evolutiva. Desde esa perspectiva es fundamental tener en cuenta cuáles son los objetivos que persigue naturalmente nuestro Sistema Nervioso Central, a saber, i) lograr éxito en la supervivencia, ii) lograr éxito en la reproducción y, finalmente, iii) lograr éxito en la supervivencia de la cría. La importancia de comprender estos objetivos radica en una inferencia que no podemos dejar pasar, a saber, que desde esta mirada evolutiva a nuestro sistema nervioso central no le interesa en absoluto la verdad ni la moral, sino solo la supervivencia. Por consiguiente, es claro que la moral, la ética y la consecución de la verdad no son objetivos del Sistema Nervioso Central, al menos, no dados naturalmente.

Por otra parte, desde esta mirada evolutiva se desprende también otra curiosa consecuencia para nuestra comprensión del sistema nervioso central que resulta de capital importancia y que consiste destacar un rasgo de la naturaleza de dicho sistema nervioso, a saber, que se trata de un sistema *conservador*: Desde que el hombre ha hecho su aparición en la Tierra hasta el último segundo de existencia que acaba de pasar nuestro sistema nervioso central *ha conservado todos* aquellos sistemas que han servido para cumplir con esos tres objetivos y hoy día —aunque nos resulte asombroso— todos nosotros funcionamos con exactamente esos mismos sistemas.

Dicho esto, presentaremos el modelo científico más usado para explicar la organización jerárquica de las estructuras cerebrales que es el modelo propuesto por Paul MacLean llamado *modelo triuno de cerebro* (MacLean, 1990)². Según MacLean,

² Según Newman y Harris, interesados en las investigaciones científicas de McLean señalan que sus contribuciones han impactado la biología evolutiva, la neuroetología, la neurociencia clínica, la neurología, la psiquiatría y las ciencias sociales. McLean planteó dos preguntas críticas de investigación que son pertinentes a cada uno de estos campos: (1) “¿En dónde viven las experiencias emocionales subjetivas en el cerebro?” y (2) “¿Cuál es el circuito funcional del cerebro heredado en la evolución de los vertebrados y, además ¿cómo evolucionaron estos circuitos?” También se interesó particularmente en la evolución de la familia y señaló que la evolución del sistema límbico es la historia de la evolución de los mamíferos mientras que la historia de la evolución de los mamíferos es la historia de la evolución de la familia (Newman y Harris, 2009).

Hay quienes sostienen que uno no tiene derecho a aplicar las observaciones de comportamiento de los animales a los asuntos humanos, pero puede recordarse que el hombre tiene heredó la estructura básica y la organización de 3 cerebros, 2 de los cuales son bastante similares a los de los animales. Los cerebros evolucionaron como una casa a la cual se agregan las alas y la superestructura. A pesar de su gran disparidad en estructura y química, todos, es decir los 3, deben funcionar juntos (MacLean 1967: 375).

En consecuencia, el modelo triuno es una forma de estructurar el cerebro para poder entender su funcionamiento, forma que está basada en su desarrollo evolutivo y en la complejidad de sus funciones. De todos modos, es fundamental advertir que la explicación que se basa en este modelo no excluye la tesis de que el cerebro funcione en red mediante la interacción de todas y cada una de sus estructuras (Newman y Harris, 2009).

Expondremos brevemente el modelo triuno que presenta las tres partes constitutivas del cerebro a partir de las cuales se explica cómo fueron apareciendo y desarrollándose cada uno a partir del anterior. Empezaremos por el que apareció evolutivamente primero, el *cerebro de reptil*, luego pasaremos al segundo, el *cerebro de ardilla* y, por último, describiremos el más reciente, el neocortex o *cerebro de primate*. En cierta analogía con el carro alado de Platón, el sistema nervioso central también podría compararse a un vehículo solo que como señala Mc Lean “en el curso de la evolución, el cerebro ha adquirido tres conductores, todos sentados al frente y todos de mentes diferentes” (McLean, 1978). Veamos el primero, el conductor reptil.

El *cerebro reptiliano* es la primera parte del encéfalo (el tronco y el hipotálamo) y apareció en la Tierra hace 500 millones de años. Esta parte es la responsable de nuestro instinto. Su función es la más básica del organismo. Es decir, mantener constantes todas las variables homeostáticas, por ejemplo, mantener el sodio, mantener el oxígeno, mantener la glucosa y los aminoácidos en la sangre. MacLean³ señala además entre las tareas más importantes aquellas que tienen que ver con la demarcación y defensa del territorio⁴ (MacLean, 1978).

El llamado *cerebro de ardilla* o cerebro límbico es menos antiguo pero no mucho, data de 200 millones de años. Este cerebro apareció en los mamíferos inferiores y es un sistema cortical muy primitivo que se sitúa por encima del tronco reptiliano y que dio lugar a las emociones y a la memoria. A este cerebro, Roberto Rosler, un médico neurocirujano, investigador y director del laboratorio de Neurociencias y Educación de la Asociación Educar lo llama en sus conferencias *El Señor de los Anillos* porque, además, de tener forma de anillo es, según él, el que *nos gobierna*. Precisamente esta parte de nuestro cerebro es la responsable de permitirnos repetir lo que nos gusta y de rechazar lo que nos disgusta. Aquí se encuentra la amígdala (llamada así por tener forma semejante a una almendra) que es la parte responsable de hacernos sentir enojo, miedo y placer, es decir, las emociones básicas primarias. La amígdala es además el depósito de nuestra memoria emocional inconsciente y, por eso, cuando recibe algún estímulo, reacciona. La reacción es buena o no dependiendo del caso. El mecanismo es simple: recibimos un estímulo que lleva —de modo inconsciente— a rastrear en el *depósito* cómo nos fue con ese estímulo antes. Si antes nos fue bien, es decir, si hay registro de sensación de placer, entonces la reacción será positiva. Evidentemente, si con ese estímulo antes no nos fue bien y

³ El artículo “El Encuentro de las Mentes” es parte del ensayo de Paul MacLean *Una Mente de tres Mentes. Educar el cerebro Triuno* publicado en *Educación y el cerebro* (1978).

⁴ Respecto de esto, MacLean hace una interesante referencia a la filosofía de Nietzsche. Señala textualmente “No hace falta aclarar que la necesidad de ejercer poder constituyó la base de la filosofía de Nietzsche. El afirmó que la necesidad de ejercer poder es la fuerza vital que mueve al universo, “así me lo enseñó la vida” dijo. Sus escritos sobre este tema, lo hacen merecedor de reconocimiento como un pionero en etología y una autoridad en lo que respecta al comportamiento humano y al comportamiento reptil” (MacLean, 1978).

provoca desagrado, aparece una gran dosis de estrés y reaccionamos en consecuencia. Es interesante tener en cuenta que considerada desde la perspectiva evolutiva esta respuesta de estrés fue creada para nuestro ambiente ancestral de adaptación, el paleolítico, y en aquel tiempo lo que producía estrés era normalmente el ataque de alguna fiera, situación que duraba aproximadamente entre 10 y 15 minutos. Precisamente en esto estriba la gran diferencia con nuestras experiencias actuales en las cuales el tiempo que dura la respuesta al estrés es a veces de años y en casos hasta de décadas. Evidentemente la exigencia a la que hoy día exponemos a nuestro sistema nervioso es demasiado elevada y eso explica en parte la alta tasa de padecimientos neurológicos y psicológicos. La amígdala, en definitiva, es la responsable de la creación de las emociones y de los recuerdos que tales emociones generan. En la amígdala se deciden los mecanismos de lucha y de huida. Algunas características importantes de las reacciones que ocurren al activarse la amígdala son reacciones inconscientes, dicotómicas, es decir, reacciones sin matices o reacciones de blanco o negro. Por eso cuando una persona tiene reacciones muy violentas e irracionales y es incapaz de volver en sí se describe la situación diciendo que la persona fue secuestrada por la amígdala (LeDoux, 1999).

Y por último, hace tan solo 100 000 años aparece la neocorteza y la parte más nueva, el cortex prefrontal que es el último lujo evolutivo y que se describe como nuestro cerebro más humano. Este cerebro está altamente especializado en la visión, el habla, la memoria y todas las funciones ejecutivas. El concepto de *Funciones Ejecutivas* define a un conjunto de habilidades cognitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, la formación de planes y programas, el inicio de las actividades y operaciones mentales, la autorregulación de las tareas y la habilidad de llevarlas a cabo eficientemente. Este concepto define la actividad de un conjunto de procesos cognitivos vinculada al funcionamiento de los lóbulos frontales cerebrales del ser humano. En este sentido Goldberg; discípulo de Luria; en su libro *El cerebro ejecutivo* utiliza la metáfora de “director de orquesta”, puesto que, según esta metáfora, los lóbulos frontales son el sustrato anatómico principal de las funciones ejecutivas, los cuales serían los encargados de recibir información del resto de estructuras cerebrales coordinándolas entre sí para realizar conductas proposicionales o dirigidas a un fin (Goldberg, 2009: 85).

En definitiva, este es el cerebro que nos diferencia del resto de los animales. Ese encuentra situado justo debajo de la frente y ocupa un 4% o 5% del cerebro y es la parte responsable de que seamos racionales. Es conocido también como la memoria de trabajo (*working memory*) o memoria Ram. Algunas características y funciones propias que lo diferencian de las otras partes son: a) mantiene mucha información, b) no es automático, es consciente, c) funciona de manera serial, es decir, funciona resolviendo una tarea después de otra. Esta característica es fundamental, porque significa que cuando lo usamos debemos parar con lo que estamos haciendo y pensar de manera consciente. Esto implica que requiere mucha energía, muchísima. Por eso, pensar cansa y por eso también la atención es muy difícil de mantener por mucho tiempo. Un dato curioso respecto de su tamaño: si el cortex prefrontal representara un metro cúbico, el resto del cerebro sería una galaxia entera. Esto dato explica por qué no puede manejar mucha información al mismo tiempo. Se trata de una limitación natural. Sin embargo, manejar mucha información al mismo tiempo es justamente lo que hacemos actualmente en nuestra vida cotidiana y de esto se sigue como resultado que tantas veces tomemos malas (inconvenientes) decisiones.

Este brevísimo resumen que hemos expuesto del modelo triuno de cerebro nos permite explicitar algunas importantes consideraciones:

1. Dado que el sistema límbico lleve más de 200 millones años sobre la Tierra y el cortex prefrontal apenas unos 100 mil, el primero gobierna al segundo y solo después de que el sistema límbico tenga sus necesidades satisfechas se puede poner en funcionamiento el

- cerebro racional. Dicho de otro modo, el hombre racional existe solo después de que el hombre emocional esté satisfecho.
2. Dado que el sistema límbico lleve más de 200 millones años sobre la Tierra y el córtex prefrontal apenas unos 100 mil, hay fundamento científico suficiente para afirmar que naturalmente somos seres emocionales que aprendimos a pensar y no seres racionales que sentimos⁵.
 3. Dado que el córtex prefrontal es en términos evolutivos muy reciente y, por ende, no ha tenido mucho tiempo de evolución, muchos científicos creen que eso explica por qué gasta tanta energía. La hipótesis que sostienen es que todavía no ha tenido el desarrollo necesario para ser energéticamente eficiente.
 4. Estos dos factores, el córtex prefrontal como un gran consumidor de energía y el cerebro que por naturaleza es muy ahorrativo, explicaría también por qué el cerebro prefiere no usar ese sistema y, por ende, por qué la mayoría de nuestras decisiones (entre el 95 % y el 98 %) son emocionales y tomadas por nuestro cerebro límbico y no por nuestro cerebro racional.
 5. Dado que la mayoría de nuestras decisiones las toma el sistema límbico, las mayoría de nuestras decisiones son automáticas, inconscientes, facilitadas por las emociones y por las memorias previas.
 6. Por último y muy importante, nuestro cerebro —como ya dijimos— no está preparado para encontrar la verdad sino para sobrevivir. Esto significa que nuestro cerebro es altamente eficiente para las acciones rápidas de supervivencia cuando nos enfrentamos a situación de peligro y gracias a eso hemos sobrevivido, pero no es tan eficiente en nuestras decisiones a largo plazo

Hasta acá hemos tratado muy resumidamente el modelo triuno de cerebro, es decir, la parte material o el hardware del origen de nuestros pensamientos y emociones, pero si queremos hablar del software o de la actividad que realiza el cerebro tenemos decir algo sobre la mente. Mente y cerebro no son lo mismo, aunque se influyen mutuamente. Por ejemplo, un accidente cerebrovascular (ACV) es un daño cerebral que interfiere en el desarrollo normal de la mente, es decir, lo que le ocurre al cerebro influye en la mente. Y a la inversa, la actividad mental (los pensamientos y emociones) modifica las conexiones neuronales y, por ende modifica, el cerebro, su morfología.

En neurociencia un modelo muy usado para explicar la naturaleza de la mente es el modelo dual compuesto por un sistema de acción rápida que se corresponde con el sistema que se relaciona con las áreas instintivas emocionales neocorticales implícita o preconiente y un sistema de acción lenta que se corresponde con el Sistema neocortical explícito o consciente. (Frankish, 2010: 914-926). Enumeraremos brevemente las características de ambos sistemas.

El sistema rápido es reactivo, ya que reacciona muy rápido a cualquier estímulo. Es asociativo, veloz y cortoplacista y, por ende, es muy impreciso; en consecuencia, comete muchos errores. Su mayor ventaja es que resulta un sistema imbatible en el corto plazo y es el responsable de nuestra supervivencia. Su mayor desventaja es que una vez que se pone en funcionamiento es muy difícil frenarlo.

El Sistema de acción lenta es el sistema neocortical explícito o consciente y a diferencia del anterior es un sistema lento y mucho más preciso, puesto que al tomarse más tiempo para la resolución de cualquier cuestión cuenta con más información y por ende es más acertado. Este es el razonamiento consciente. Posee control inhibitorio. Demanda un alto costo energético y es menos dependiente de los estímulos ambientales.

⁵ “Durante muchos años creímos ser “seres racionales (cortex) con sentimientos (límbico)”. Hoy, los científicos acuerdan que el interruptor central del cerebro es nuestra parte emocional. Somos seres emocionales que aprendimos a pensar, y no máquinas pensantes que sentimos” (Bachrach, 2014: 86).

Precisamente, este modelo dual de mente que aquí presentado coincide casi exactamente con el modelo desarrollado por Daniel Kahneman, premio nobel de economía en el año 2002, en su libro *Pensar rápido, pensar despacio*, el cual es expuesto por el autor con la metáfora de dos agentes, llamados *Sistema 1* y *Sistema 2*. Según Kahneman “la división del trabajo entre el Sistema 1 y el Sistema 2 es muy eficiente: minimiza el esfuerzo y optimiza la ejecución”. ¿Cómo se relaciona todo lo expuesto con la racionalidad, tema de nuestra ponencia? Señala Kahneman:

La definición de racionalidad como coherencia es sumamente restrictiva; demanda observancia de las reglas de la lógica, algo que una mente finita no es capaz de implementar. La gente razonable no puede ser racional por definición, pero ello no es razón para tildarla de irracional. Irracional es una palabra fuerte que connota impulsividad, emocionalidad y tozuda resistencia al argumento razonable. A menudo me siento abochornado cuando se cree y se dice que mi trabajo con Amos es una demostración de que las elecciones humanas son irracionales, cuando la verdad es que nuestra investigación solamente demuestra que los humanos no están bien descritos en el modelo del agente racional (Kahneman, 2012).

En conclusión, ¿se puede afirmar que la pregunta *¿Racionalidad vs Irracionalidad?* está correctamente planteada? En nuestra opinión creemos que la respuesta es negativa, puesto que a la racionalidad en sentido estricto no se le opone la irracionalidad en sentido estricto. Sobre la afirmación “los estudios empíricos han mostrado que las personas parecen desviarse sistemáticamente de ciertos estándares formales y que se ha apelado a evidencia sobre tales desviaciones sistemáticas para defender cierta tesis sobre la irracionalidad” creemos que es erróneo. Las desviaciones de ciertos estándares formales, aunque sean sistemáticas pueden evidenciar más bien una oposición entre distintas concepciones de racionalidad, una más restringida y otra más amplia. Es decir, a cierto tipo de racionalidad caracterizada en términos de coherencia interna o de consistencia lógica se le opone un tipo de racionalidad más abierta, más humana en el sentido de naturaleza humana. Una racionalidad esta última, que apenas hace menos de tres décadas se comprende considerablemente mejor a la luz del nuevo conocimiento proveniente de la neurociencia.

Bibliografía

- Bachrach, E. (2014). *ÁgilMente. Aprende cómo funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor*, Buenos Aires, Randon House Modadori.
- Frankish, K. (2010). “Dual-Process and Dual-System Theories of Reasoning”, *Philosophy Compass*, vol. 5, n.º 10, pp. 914-926.
- Goldberg, E. (2009). *El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mente civilizada*, Barcelona, Crítica.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*, Madrid, Debate.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*, Barcelona, Ariel Planeta
- MacLean, P. (1967). “The brain in relation to empathy and medical education”, *The Journal of Nervous Mental Disease*, vol. 144, n.º 5, pp 374-382.
- Mc Lean, P. (1978). “El Encuentro de las Mentes”, en: Chall y Mirsky (Eds.) *Educación y el cerebro*, Chigago, University of Chicago Press.
- MacLean, P. (1990). *El cerebro trino en su evolución*, Nueva York, Plenum Press.
- Platón (1988). *Diálogos III, Fedón, Banquete, Fedro*, Madrid, Gredos.

Newman J. D. y Harris J. C. (2009). "The Scientific Contributions of Paul D. MacLean (1913–2007)"
The Journal of nervous and mental disease, vol. 197, n.º 1, pp. 3-5.

Experimentos de coima sin normas sociales explícitas: crítica metodológica y propuesta de un diseño experimental

Hipólito Hasrun

Universidad Nacional del Sur

hmasrun@uns.edu.ar

Rodrigo Moro

Universidad Nacional del Sur - CONICET

rmoro@uns.edu.ar

Esteban Freidin

Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur - CONICET

efreidin@yahoo.com

Maximiliano Senci

Universidad Nacional del Sur - CONICET

maxsenci@autistici.org

La investigación de campo sobre hechos ilegales, como el soborno, enfrenta serias dificultades porque los involucrados usualmente tienen fuertes incentivos para no ser observados, descubiertos y/o denunciados. Los estudios experimentales en el área de corrupción —de algo más de una década de existencia— permiten el análisis de los factores que intervienen en las tomas de decisión que involucran una transacción corrupta. No obstante, se objeta a los experimentos, especialmente a los desarrollados en disciplinas conductuales, la posibilidad de que los resultados obtenidos en el laboratorio valgan en ambientes no experimentales (es decir, en situaciones reales). Un aspecto no tan discutido de la literatura sobre metodología experimental —al menos en corrupción— es la similitud entre la situación que se intenta modelar en el experimento y las condiciones del mismo. De esta similitud depende, en gran parte, la posibilidad de extrapolar los resultados.

Debido al impacto negativo de la corrupción en la sociedad, se buscan constantemente medidas para prevenirla, desalentarla o combatirla. En muchos casos, esas medidas se sustentan en teorías que sugieren cuáles son las causas de las transacciones corruptas. Estas teorías no siempre están debidamente confirmadas por la evidencia empírica. La experimentación en laboratorio permite un estudio de corte empírico sobre los determinantes de la corrupción, pero para ello se le exige a los datos obtenidos por este medio que sean confiables, es decir, válidos en situaciones reales (para una defensa de la metodología experimental en ciencias sociales ver Falk y Heckman, 2009). Por eso es crucial la similitud entre los juegos empleados en los experimentos y las situaciones de la vida real que se intenta estudiar.

Los experimentos más replicados (es decir, repetidos con variaciones) sobre coimas involucran dos roles, el del potencial sobornador, Ciudadano o Empresa, y el del potencial sobornado, Funcionario Público, y han sido diseñados teniendo en cuenta juegos que previamente fueron empleados en estudios

sobre reciprocidad, cooperación y confianza (elementos clave en un hecho de soborno, dada la ausencia de medios legales para forzar a un funcionario a cumplir con su parte de la transacción una vez que se ha pagado la coima).

Ahora bien, existe un factor más que debe ser tenido en consideración para que la situación de laboratorio se asemeje a la situación real: las normas sociales, que imponen a la autoridad un deber y confieren derechos a la otra parte. Las situaciones típicas de soborno tienen lugar entre dos partes: la autoridad y la subordinada. La parte subordinada se enfrenta a la autoridad con un estatus respecto de las normas: está “en regla” o está “en falta”, y la autoridad tiene el deber de decidir “a favor” de la otra parte si aquella está en regla, y “en contra”, si está en falta. Por ello, para que haya coima no alcanza con que una parte le transfiera dinero a la segunda y esta decida en favor de la primera (mera reciprocidad); el pago (el soborno) debe ser fuera de lo estipulado por una norma explícita, y el sobornador sabe, en el momento del pago, qué es lo que le espera si la autoridad cumple con su deber. En una situación real, ambos participantes saben perfectamente qué es y qué no es lo correcto.

En la siguiente sección, se presenta parte de la literatura sobre corrupción estudiada experimentalmente, para mostrar la estructura de los experimentos más replicados. Se concluye allí que estos diseños no explicitan de manera satisfactoria el estatus normativo de la parte subordinada ni el deber de la autoridad. En el apartado posterior, se propone un diseño experimental que permitiría determinar, al menos en principio, si el estatus normativo de la parte subordinada guarda relación con el ofrecimiento de un pago no estipulado a la autoridad, y de su aceptación por parte de esta. De hallarse evidencia empírica de que la explicitación de las normas sociales varía los niveles de ofrecimiento, rechazo y/o aceptación de soborno, se hallarían indicios de que la experimentación en el área tiene mucho para ganar, especialmente porque, al mejorar la similitud con las situaciones reales que se pretende estudiar en el laboratorio, la extrapolación de los resultados a ámbitos no experimentales ganaría en confiabilidad. De no hallarse diferencias, los resultados del experimento podrían interpretarse como un indicio de que las situaciones experimentales más replicadas, por el motivo que fuere, resultan lo suficientemente cercanas a la realidad para los participantes.

Los experimentos de coima

Abbink y colaboradores llevaron a cabo el primer experimento de coima interactiva, es decir, con un participante en el rol de posible sobornador y otro en el de posible sobornado (Abbink *et al.*, 2002) El diseño que utilizaron, incluyendo algunas variaciones al mismo, ha sido uno de los más replicados en la literatura del área (Abbink, 2004; Abbink, 2005; Abbink y Henning-Schmidt, 2006; Schikora, 2011; Banuri y Eckel, 2012; Rivas, 2013). En su versión original se trata de un juego secuencial con dos participantes que, de manera anónima, juegan entre sí 30 rondas. Según los autores, el juego pretende modelar la situación de una empresa que debe renovar periódicamente su licencia para operar. El primero en decidir en el juego es el participante en el rol de Empresa (E), que tiene dos opciones: hacer una transferencia al otro participante asociado (en ese caso, debe determinar el monto) o no hacerla. En segundo término, debe decidir el otro participante, que tiene el rol de Funcionario público (F). Si no se le hizo transferencia, tiene dos opciones: la primera determina un pago equitativo para ambos jugadores; la segunda es, en comparación, peor para sí y mejor para E. Si E ofreció un soborno (es decir, transfirió dinero), F puede rechazar ese pago o aceptarlo. En ambos casos, decide entre dos alternativas, de las cuales la primera es peor y la segunda, mejor, para E. Hay coima, entonces, cuando E transfiere un monto y F decide la opción que beneficia a E.

Como puede verse, no se explicita a los participantes que lo correcto es que E no intente sobornar a F, ni que F debe rechazar el soborno. Además, no se establece si E merece el pago más alto o el más bajo. En una situación real, la empresa sabría que la polución que genera le debería impedir renovar la licencia (en el juego sería obtener el pago más bajo) o no (obtener, en el juego, el máximo).

El segundo experimento paradigmático en el área fue llevado a cabo por Barr y Serra (2009) y replicado numerosas veces (Alatas *et al.*, 2009a, 2009b; Cameron *et al.*, 2009). En el diseño original, los jugadores en el rol de Ciudadanos (A) podían ofrecer pagarle un soborno al jugador en el rol de Funcionario (B) para que éste le otorgara un beneficio. En segundo término, B decidía, si se le había ofrecido el soborno, entre aceptarlo (y automáticamente beneficiar a A) o no. El juego, además, comprendía un tercer tipo de jugador para modelar los efectos negativos de la corrupción: jugadores que, por cada transacción corrupta, perdían puntos (i. e., dinero). El pago máximo para ambos jugadores se daba con la transacción corrupta, i. e., cuando A ofrecía el soborno y B lo aceptaba. Como puede verse, también en este juego la norma social no está debidamente explicitada, específicamente, no se le indica a A si merece o no el beneficio que otorga B.

Para ilustrar la importancia de las normas sociales en el potencial corruptor, puede tomarse el ejemplo de un ciudadano que es detenido por un oficial de tránsito (ejemplo paradigmático de la denominada “pequeña corrupción”). Si el ciudadano tiene la documentación en regla y circulaba sin haber cometido infracción alguna, solamente podría ofrecer un soborno en caso de sospechar que la demora será mucha de lo contrario: en todo caso, pagará para que el oficial cumpla con su deber (dejarlo seguir). Pero si cometió una infracción o circula sin licencia, por ejemplo, pagará para que el funcionario haga lo que no debe, es decir, dejarlo marchar sin multarlo. La intuición indica que en la segunda situación los ofrecimientos de soborno serán mayores que en la primera. De todos modos, si la explicitación de las normas sociales modifica o no la conducta de los sujetos es una cuestión que debe zanjarse empíricamente. Estudios de laboratorio (Cfr. Banerjee, 2014) muestran que la conducta corrupta disminuye cuando se explicitan los derechos y obligaciones de los roles.

Propuesta

Para evaluar si cambian los niveles de ofrecimiento, rechazo o aceptación de soborno en los experimentos cuando los potenciales sobornados saben cuál es su deber y los potenciales sobornadores saben qué les espera en caso de que la otra parte obre de acuerdo a la norma, se propone un juego secuencial de tres etapas, sin repetición, con parejas anónimas formadas al azar. La variable independiente será la explicitación de las normas para ambos participantes.

Cada participante comienza el juego con una dotación inicial. En la primera etapa, la parte subordinada —Ciudadano— realiza una tarea: contar una determinada letra en un texto. En la segunda etapa, debe transferir un monto a la autoridad —Funcionario—: se le pide que transfiera una cantidad determinada (muy inferior a su dotación inicial), aunque se le informa que tiene la libertad de transferir, además, un excedente (el soborno). Informado de la transferencia recibida, el Funcionario tiene, en el tercer momento, que decidir entre dos alternativas: otorgar un beneficio extra al Ciudadano (el monto no sale de su cuenta) o no otorgárselo (en cuyo caso, tampoco retiene ese monto para sí). Si el Ciudadano transfiere un excedente, el Funcionario puede, o bien rechazarlo (el monto vuelve a la cuenta del Ciudadano) y otorgar o no el beneficio, o bien aceptarlo y quedarse con el excedente, en cuyo caso deberá necesariamente otorgar el beneficio al Ciudadano (el monto del beneficio en ningún caso se descuenta al Funcionario).

Además del control, se propone realizar dos tratamientos. En ellos, el éxito en una tarea de esfuerzo real le confiere al Ciudadano el derecho a un beneficio monetario. Se manipulará el umbral de éxito de la tarea, de modo que un grupo obtenga fácilmente el derecho al beneficio, y el otro, no. Una vez informado del resultado de la tarea y el merecimiento o no del beneficio, el Ciudadano debe realizar la transferencia; se le informa que su deber es transferir exactamente el monto necesario para cubrir el gasto, pero que tiene el poder discrecional para transferir, además, un excedente. Al Funcionario se le informa del desempeño del Ciudadano en la tarea (y si merece o no el beneficio) y del monto que se le ha transferido. Luego, las opciones son las mismas que en el control, aunque se explicita su deber: otorgar el beneficio cuando el Ciudadano lo merece y negarlo cuando no.

De esta manera, el grupo control tendrá instrucciones similares a los juegos más replicados de coimas en cuanto a la ausencia de estatus normativo y deberes de los participantes, mientras que estos serán explicitados en los tratamientos experimentales. Las hipótesis son dos: que habrá un mayor nivel de ofrecimiento de soborno por parte de los Ciudadanos que no estén en regla respecto de los que sí lo estén, y que la aceptación de soborno por obrar conforme al deber, por parte de los Funcionarios, diferirá de la aceptación de la coima por obrar contra del deber. En todo caso, si la oferta y aceptación de soborno resultaran diferentes en ambos grupos, se tendría un indicio de que la norma social resulta relevante y que el diseño experimental debe contemplarla. Esto podría permitir diseños experimentales que mejoraran la calidad de los datos obtenidos en el laboratorio. En el caso de que las hipótesis no resultaran confirmadas, se tendría un indicio de que, por ejemplo, los participantes captan las normas sociales que los investigadores tienen en mente y que no explicitan, acaso por la estructura de los juegos, acaso por las instrucciones.

Comentarios finales

Los efectos nocivos de la corrupción para la sociedad son conocidos. Determinar las causas de las transacciones corruptas, así como los elementos que desalientan la corrupción permitiría el diseño de planes y políticas para combatirla. Los experimentos de laboratorio son, por un lado, una buena manera de abordar el estudio causal de las acciones ilícitas y/o inmorales, y, por otro, una forma relativamente económica de realizar un testeado de primera instancia de las medidas anticorrupción.

La utilidad de los datos obtenidos en el laboratorio depende, en parte, de que los participantes se comporten allí del mismo modo en que lo harían en la vida real, para lo cual resulta menester que los experimentos repliquen, en lo posible, los principales elementos de la situación a modelar. En el caso del soborno, un elemento que puede resultar decisivo es que los participantes tengan claro cuál es el deber de la autoridad, y cuál el estatus normativo de la parte sometida a dicha autoridad; en otras palabras, que conozcan las normas sociales que tal vez transgredirán y que intentarán hacer que la otra parte infrinja.

Los dos experimentos de coima interactiva más replicados no explicitan para los participantes las normas sociales que envuelven la situación experimental. Este dato puede resultar clave en la ponderación de los resultados de dichos experimentos y sus réplicas. Por ello se propone un diseño simple, en el que el grupo control tendrá instrucciones similares a las de los juegos usuales, mientras que en los grupos experimentales las partes subordinadas tendrán tareas que les conferirán o denegarán explícitamente derechos, y las autoridades tendrán un deber que cumplir.

En caso de que los resultados varíen, se tendrá evidencia de que la explicitación de las normas sociales puede afectar, por un lado, el nivel de ofrecimiento de soborno, y, por otro, el de aceptación y rechazo de coimas.

Bibliografía

- Abbink, K. (2004). "Staff rotation as an anti-corruption policy: An experimental study", *European Journal of Political Economy*, vol. 20, n.º 4, pp. 887-906.
- Abbink, K. (2005). "Fair salaries and the moral costs of corruption", en: Kovinov, B. (Ed.) *Advances in cognitive economics*, Sofia, NBU Press, pp. 2-7.
- Abbink, K. y Hennig-Schmidt, H. (2006). "Neutral versus loaded instructions in a bribery experiment", *Experimental Economics*, vol. 9, n.º 2, pp. 103-121.
- Abbink, K.; Irlenbusch, B. y Renner, E. (2002). "An experimental bribery game", *Journal of Law, Economics, and Organization*, vol. 18, n.º 2, pp. 428-54.
- Alatas, V.; Cameron, L.; Chaudhuri, A.; Erkal, N. y Gangadharan, L. (2009a). "Gender, culture, and corruption: Insights from an experimental analysis", *Southern Economic Journal*, vol. 75, n.º 3, pp. 663-680.
- Alatas, V.; Cameron, L.; Chaudhuri, A.; Erkal, N. y Gangadharan, L. (2009b). "Subject pool effects in a corruption experiment: A comparison of Indonesian public servants and Indonesian students", *Experimental Economics*, vol. 12, n.º 1, pp. 113-132.
- Banerjee, R. (2014). "On the interpretation of bribery in a laboratory corruption game: Moral frames and social norms", *Experimental Economics, First online*, pp. 1-28.
- Banuri, S. y Eckel, C. (2012). "The effects of short-term punishment institutions on bribery: US versus Pakistan", *CBEES Working Paper Series*, pp. 11-05, Universidad de Dallas en Texas.
- Barr, A. y Serra, D. (2009). "The effects of externalities and framing on bribery in a petty corruption experiment", *Experimental Economics*, vol. 12, n.º 4, pp. 488-503.
- Cameron, L.; Chaudhuri, A.; Erkal, N. y Gangadharan, L. (2009). "Proensities to engage in and punish corrupt behavior: Experimental evidence from Australia, India, Indonesia and Singapore", *Journal of Public Economics*, vol. 93, n.º 7, pp. 843-851.
- Falk, A. y Heckman, J. (2009). "Lab experiments are a major source of knowledge in the social sciences", *Science*, vol. 326, n.º 326, pp. 535-538.
- Rivas, M. F. (2013). "An experiment on corruption and gender", *Bulletin of Economic Research*, vol. 65, n.º 1; pp. 10-42.
- Schikora, J. T. (2011). "Bringing good and bad whistle-blowers to the lab", *Munich Discussion Paper*, n.º 4, Departamento de Economía, Universidad de Munich.

Maniobras estratégicas: la dimensión retórica en enfoques dialécticos del discurso argumentativo

Carla López
Universidad Nacional del Sur
cglopez@uns.edu.ar

Introducción

Podemos diferenciar dos etapas en el desarrollo de la escuela Pragma-dialéctica de la teoría de la argumentación, la primera llamada teoría estándar fue llevada a cabo por sus iniciadores Frans van Eemeren y Rob Grootendorst desde los años setenta, la segunda o teoría ampliada realizada por Frans van Eemeren y Peter Houtlosser desde 1997 en adelante con la incorporación de la dimensión retórica para obtener un análisis y evaluación más profunda y realista del discurso argumentativo dentro del enfoque pragma-dialéctico. Esta teoría de la argumentación se centra principalmente, como su nombre lo dice, en las dimensiones dialéctica y pragmática de la argumentación. Con respecto a la dialéctica tuvieron su inspiración en el trabajo de Barth y Krabb *From Axiom to Dialogue: A Philosophical Study of Logics and Argumentation* de 1982 sobre dialéctica formal pero se diferenciaron de ellos al incorporar la pragmática, esto es, ver a la argumentación como actos de habla realizados por personas.

Una argumentación comienza ante un desacuerdo entre dos partes lo que lleva a intentar resolver una diferencia de opinión sobre la aceptabilidad de una tesis, afirmación, u opinión entre dos individuos, llamados protagonista y antagonista, a través de una discusión crítica. El término específico utilizado por la pragma-dialéctica es punto de vista, ya que reservan el nombre de argumento para lo que comúnmente se denomina premisas. Dicha discusión se desarrolla en cuatro etapas: etapa de confrontación, de apertura, de argumentación y finalmente, etapa de conclusión. En la etapa de confrontación las partes intervinientes en la argumentación establecen que tienen una diferencia de opinión; en la etapa de apertura se deciden a resolver esa diferencia de opinión, se establece quién es el protagonista y quién es el antagonista, y se acuerdan las reglas del debate. En la tercera etapa, la de argumentación, el protagonista defiende su punto de vista presentando argumentos que lo sostengan o defendiéndose de los ataques que pueda realizar el antagonista. Finalmente, en la etapa de conclusión se evalúa la extensión a la cual llegó la resolución de la diferencia de opinión. Es importante aclarar que el modelo de la discusión crítica es ideal ya que no siempre se cumple en la realidad argumentativa.

La evaluación del acto argumentativo se lleva a cabo mediante un análisis dialéctico (razonabilidad de los argumentos) de la discusión crítica, pero desde la teoría ampliada, los autores dentro del campo de la pragma-dialéctica también muestran que se puede realizar un análisis retórico (efectividad de los argumentos) de la argumentación.

En este trabajo estudiaremos cómo se entienden la dimensión dialéctica y retórica en la teoría pragma-dialéctica y veremos cómo se define el concepto de ‘maniobra estratégica’ que es el que nos

permite realizar un análisis más completo del discurso argumentativo al incluir las dimensiones anteriormente mencionadas. Finalmente, veremos cómo se desarrollan las maniobras estratégicas en el curso de una discusión crítica.

Dimensiones dialécticas y retóricas

A continuación realizaremos un recorrido por la bibliografía con la intención de observar como fueron entendidas la dimensión dialéctica y la dimensión retórica por Frans van Eemeren y Peter Houtlosser. Houtlosser fue el primero en introducir la retórica a la perspectiva de la pragma-dialéctica en 1997 y su trabajo, escrito en colaboración con van Eemeren, continúa hasta su temprana muerte en el 2008.

Nos podríamos preguntar por qué se tardó tanto en incorporar la retórica al estudio de la argumentación por parte de la teoría pragma-dialéctica. Ya Aristóteles había tratado los temas de dialéctica y retórica en dos libros distintos, esto es, *Tópicos y Retórica*, donde a pesar de señalar aspectos comunes también mostraba las diferencias que se presentaban entre ellas al estudiar los discursos argumentativos. A lo largo de la historia esta distinción se mantuvo pero a su vez fueron estudios que se alejaron del ámbito de la filosofía. Por una parte, la dialéctica, tal como la entendía Aristóteles desapareció hasta los trabajos modernos sobre teoría de la argumentación; por otro lado, la retórica se redujo a un estudio de figuras retóricas centrado en la persuasión. A pesar de la rehabilitación de la retórica realizada por Chaim Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca desde fines de los años 50, los autores modernos del ámbito de la teoría de la argumentación se centraron en la dimensión dialéctica como lo muestra la pragma-dialéctica y los comienzos de la lógica informal, dejando de lado la retórica como un mero estudio dedicado a la persuasión. “In developing this conception of strategic maneuvering it is important to realize that the rhetorical pervasion of argumentative discourse in no way means that the parties involved in the discourse are only interested in having things their way”. (van Eemeren, 2010:41)

Veamos, entonces, cómo se definen dialéctica y retórica en la pragma-dialéctica.

People engaged in argumentative discourse are characteristically oriented towards resolving a difference of opinion and may be regarded as committed to norms instrumental in achieving this purpose –maintaining certain standards of reasonableness and expecting others to comply with the same critical standards. However, this does not necessarily mean that they are not interested in resolving the difference *in their own favour*. Their argumentative speech acts may even be assumed to be designed to achieve precisely this effect. There is, in other words, not only a *dialectical*, but also a *rhetorical* dimension to argumentative discourse. (van Eemeren y Houtlosser, 1999: 481).

... dialectic as ‘a method of regimented opposition’ in verbal communication and interaction ‘that amounts to the pragmatic application of logic, a collaborative method of putting logic into use so as to move from conjecture and opinion to more secure belief’ (...) Rhetoric we view as the theoretical study of practical persuasion techniques. (van Eemeren y Houtlosser, 1999:483)

In pragma-dialectics dialectic is defined pragmatically as a method for dealing systematically with critical exchanges in verbal communication and interaction -that amounts to the pragmatic application of logic, a collaborative method of putting logic into use so as to move from conjecture and opinion to more secure belief (...). As far as it is pertinent to pragma-dialectics, rhetoric is the theoretical study of the potential effectiveness of argumentative discourse in

convincing or persuading an audience in actual argumentative practice. (Eemeren y Houtlosser, 2007: 382-383).

In pragma-dialectics, “dialectic” is defined pragmatically as a method for dealing systematically with critical exchanges in verbal communication and interaction to move from conjecture and opinion to more secure (descriptive, evaluative, or inciting) standpoints. Rhetoric can, as far as it is immediately relevant to our current purposes, best be defined as the theoretical study of the various kinds of persuasion techniques that can be effective in argumentative practice. (van Eemeren, 2009b: 4).

... besides the presumption of reasonableness involved in argumentation, also its quest for effectiveness. It should be noted that “effectiveness” is not completely synonymous with “persuasiveness,” because aiming for effectiveness is not limited (as is the case with persuasiveness) to those parts of argumentative discourse (arguments) that can be reconstructed as belonging to the argumentation stage but applies also to the parts of the discourse that belong to the confrontation stage, the opening stage or the concluding stage, to which the term *persuasiveness* does not naturally pertain. (van Eemeren, 2010: 39).

Podemos notar que a lo largo de los años hubo pequeñas variaciones en la forma de entender los términos retóricos y dialécticos en la pragma-dialéctica. El aspecto retórico se agrega al dialéctico marcando la necesidad de incluir la efectividad de los argumentos junto a la razonabilidad de ellos al ser presentados en una discusión crítica. La retórica no sólo se relaciona con la intención de persuadir al antagonista sino también que fortalece la razonabilidad de la argumentación desarrollada en una discusión crítica.

Maniobras estratégicas

Establecer las relaciones entre la dimensión dialéctica y la retórica se logra utilizando maniobras estratégicas. Van Eemeren en su libro *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse* de 2010 explica que Peter Houtlosser y él decidieron utilizar ese nombre porque la palabra maniobra (*maneuvering*) se refiere a un movimiento planeado o a un movimiento realizado para ganar algo.

When boats are “maneuvering for position”, they are *moving about to get to advantageous positions*. This moving about aimed at ending up in the best possible position in the situation at hand is exactly what we wanted our term *maneuvering* to mean - in this case, of course, referring to: moving toward the best position in view of the argumentative circumstances”. (van Eemeren, 2010: 40).

Se agregó la noción de estrategia (*strategic*) al concepto de maniobras para reforzar la idea de que los movimientos son realizados de una forma inteligente que conlleva planeamientos habilidosos. “In our terminology, *strategic maneuvering* in argumentative discourse refers to the efforts that are made in the discourse to move about between effectiveness and reasonableness in such a way that the balance—the equilibrium— between the two is maintained” (van Eemeren, 2010: 40-41).

A continuación veremos una variedad de definiciones y especificaciones del término maniobra estratégica como vínculo entre los enfoques dialécticos y retóricos de todo discurso argumentativo.

“... *strategic maneuvering*, which is aimed at making the strongest possible case while at the same time avoiding any moves that are clearly unreasonable (van Eemeren y Houtlosser, 2001: 4).

The arguers' rhetorical attempts to have things their way can therefore be regarded as being incorporated in their dialectical efforts to resolve the difference of opinion in accordance with the proper standards for a critical discussion. This means in practice that in every stage of the resolution process, irrespective of whether it is the confrontation stage, the opening stage, the argumentation stage or the concluding stage, the parties may, while being out for the optimal rhetorical result at that point in the discussion, be presumed to hold also to the dialectical objective of the discussion stage concerned. In their efforts to reconcile the simultaneous pursuit of these two different aims, which may at times even seem to go against each other, the arguers make use of what we have termed *strategic maneuvering*. This strategic maneuvering is directed at diminishing the potential tension between pursuing at the same time a 'dialectical' as well as a 'rhetorical' aim. (van Eemeren y Houtlosser, 2002: 135).

The arguers' rhetorical attempts to make things go their way are, as it were, incorporated in their dialectical efforts to resolve the difference of opinion in accordance with proper standards for a critical discussion. This means in practice that at every stage of the resolution process the parties may be presumed to be at the same time out for the optimal rhetorical result at that point in the discussion and to hold to the dialectical objective of the discussion stage concerned. In their efforts to reconcile the simultaneous pursuit of these two aims, which may at times be at odds, the arguers make use of what we have termed *strategic maneuvering*. This strategic maneuvering is directed at diminishing the potential tension between jointly pursuing the “dialectical” aim of reasonableness and the “rhetorical” aim of effectiveness. (van Eemeren, 2009a: 82).

The gap between dialectic and rhetoric can in our view be bridged by introducing the theoretical notion of “strategic maneuvering” to do justice to the fact that engaging in argumentative discourse always means being at the same time out for critical reasonableness and artful effectiveness (van Eemeren, 2009b: 4).

Strategic maneuvering refers to the continual efforts made in all moves that are carried out in argumentative discourse to keep the balance between reasonableness and effectiveness. In principle, people engaged in argumentative discourse always have to reconcile their pursuit to maintain reasonableness and their pursuit to achieve effectiveness; because of this argumentative predicament they always have to maneuver strategically. Their strategic maneuvering does not manifest itself just in the complex speech act of argumentation, but also in all other speech acts performed in argumentative discourse that are pertinent to resolving a difference of opinion on the merits (van Eemeren, 2010: 40).

La noción de maniobras estratégicas le va a permitir a la pragma-dialéctica establecer y aclarar qué tipo de vínculo se da entre las dimensiones dialécticas y retóricas en los discursos argumentativos. A pesar de la supremacía del enfoque dialéctico por sobre el enfoque retórico, éste último va a quedar supeditado al primero como un complemento que da lugar a un mejor entendimiento de los discursos netamente argumentativos que se estén desarrollando entre dos participantes. La retórica pierde la carga negativa de pretender persuadir al otro. Al combinar la retórica y la dialéctica, a través de la noción de maniobras estratégicas, no se pierde la razonabilidad de los argumentos sino que se gana al poder realizar una presentación efectiva de los argumentos razonables. En el modelo de discusión crítica se

puede observar como se complementan ambos enfoques en cada una de sus sucesivas etapas, cuestión que trataremos en el siguiente apartado.

Las maniobras estratégicas en el análisis de una discusión crítica

Al incluir la dimensión retórica a la teoría pragma-dialéctica se pretendía ampliar el análisis que se puede realizar de los discursos argumentativos, esto queda mostrado a través de los ejemplos de análisis propuestos por van Eemeren y Houtlosser (van Eemeren y Houtlosser, 2008) en los cuales no nos detuvimos para no extender demasiado el presente trabajo. Al permitirse considerar los aspectos persuasivos de la argumentación estos autores pudieron establecer un análisis mucho más rico y mucho más interesante que al quedarse solo con la dimensión dialéctica. No podemos negar que la intención de ganar una discusión es intrínseca a la naturaleza humana, y al no tener esto en cuenta la pragma-dialéctica dejaba de lado una evaluación fundamental para entender qué es lo que pretendía el autor del discurso argumentativo que se estaba estudiando. Sin embargo, tal como lo establece la noción de maniobras estratégicas, la evaluación de la dimensión dialéctica se da en cada una de las etapas de la discusión crítica, lo que lleva a realizar un análisis similar de la dimensión retórica en cada una de esas etapas, i.e., confrontación, apertura, argumentación y conclusión. “The same argumentative discourse can be examined for its dialectical as well as for its rhetorical characteristics and this leads in each case to different kinds of observations”. (van Eemeren 2010:41) Pero dado que se establece un aporte de la retórica a la dialéctica y no a la inversa, los objetivos retóricos que se buscan en la discusión crítica van a estar supeditados a los objetivos dialécticos. “... the dialectical objective of a particular discussion stage always has a rhetorical analogue and the presumed rhetorical objectives of the participants must be specified according to stage: it depends on the dialectical stage one is in what kind of advantages can be gained” (van Eemeren y Houtlosser, 2002: 138).

Podemos ver estos objetivos en un cuadro propuesto por van Eemeren (2010) en *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*:

	Dialectical aims	Rhetorical aims
<i>Confrontation stage</i>	To achieve clarity concerning the specific issues at stake and the positions held by the parties in the difference of opinion	To establish the definition of the difference of opinion that is optimal for the party concerned
<i>Opening stage</i>	To achieve clarity concerning the point of departure for the discussion with regard to both the procedural and the material starting points	To establish the procedural and material starting points that are optimal for the party concerned
<i>Argumentation stage</i>	To achieve clarity concerning the protagonist’s argumentation in defense of the standpoints at issue and the antagonist’s doubts concerning these standpoints and the argumentation in their defense.	To establish argumentation that constitute an optimal defense of the standpoints at issue (by the protagonist) or to establish critical doubts that constitutes an optimal attack on the standpoints and the argumentation (by the antagonist)

<i>Concluding stage</i>	To achieve clarity concerning the results of the critical procedure as to whether the protagonist may maintain his standpoints or the antagonist his doubts.	to	To establish the results of the critical procedure in the way that is optimal for the party concerned as maintaining standpoints or doubts.
-------------------------	--	----	---

Estos distintos tipos de análisis del discurso argumentativo, lejos de oponerse, se complementan para lograr mostrar los aspectos explícitos e implícitos de la actividad argumentativa humana. Al aceptar las consideraciones retóricas, como un análogo de la dialéctica dentro de la pragma-dialéctica, se puede ver que van Eemeren y Houtlosser lograron reforzar no sólo el análisis sino también la evaluación de los argumentos de los discursos a partir de una reconstrucción argumentativa de dichos discursos.

Bibliografía

- Eemeren, F. van y Houtlosser, P. (1999). "Strategic Maneuvering in argumentative discourse", *Discourse Studies*, vol. 1, n.º14, pp. 479-497.
- Eemeren, F. van y Houtlosser, P. (2000). "Rhetorical Analysis within a pragma-dialectical framework. The case of R. J. Reynolds", *Argumentation*, n.º 14, pp. 293-305.
- Eemeren, F. van y Houtlosser, P. (2001). "Strategic Maneuvering with the Burden of Proof", *OSSA Conference Archive*, Paper 24, pp. 1-16.
- Eemeren, F. van y Houtlosser, P. (2002). "Strategic Maneuvering: maintaining a delicate balance", en: Eemeren, F. van y Houtlosser, P. (Eds.). *Dialectic and Rhetoric. The Warp and Woof of Argumentation Analysis*, Springer, Dordrecht, pp. 131-160.
- Eemeren, F. van y Houtlosser, P. (2007). "Strategic Maneuvering: a synthetic recapitulation", *Argumentation*. n.º 20, pp. 381-392.
- Eemeren, F. van (2009a). "Strategic Maneuvering between Rhetorical Effectiveness and Dialectical Reasonableness", *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, vol. 16, n.º 29, pp. 69-91.
- Eemeren, F. van (2009b). "Strategic Maneuvering: Examining argumentation in context", en: Eemeren, F. van (Ed.). *Examining Argumentation in Context. Fifteen studies on strategic maneuvering*, Amsterdam-Filadelfia, John Benjamins Publishing Co, pp. 1-24.
- Eemeren, F. van (2010). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse. Extending the pragma-dialectical theory of argumentation*, Amsterdam-Filadelfia, John Benjamins Publishing Co.

El problema de marco, el uso de heurísticas y la psicología cognitiva

Rodrigo Moro

Universidad Nacional del Sur - CONICET

rmoro@uns.edu.ar

María Inés Silenzi

Universidad Nacional del Sur - CONICET

misilenzi@uns.edu.ar

1. Introducción

El *problema de marco* (McCarthy y Hayes, 1969) surgió dentro del campo de la Inteligencia Artificial como el problema acerca de cómo representar, de la forma más concisa posible, el hecho de que, en una situación determinada, la mayoría de las propiedades de los objetos permanecen iguales o no son afectadas por la ejecución de una determinada acción (Shanahan, 1997). A pesar de su origen lógico, no pasó mucho tiempo para que el problema de marco sea abordado por varios filósofos (Dennett, 1984; Fodor, 1986; Brown, 1987; Pylyshyn, 1987; Ford y Hayes, 1991; Ford y Pylyshyn, 1996, entre otros) siendo motivo en las décadas de los 80-90 de grandes debates y controversias dentro del campo de las Ciencias Cognitivas.

Sin embargo, este problema es aún hoy es un punto de partida para la discusión de varios desacuerdos entre investigadores de distintas áreas. Una de los motivos de tales enfrentamientos gira en torno a las múltiples interpretaciones del problema de marco que proponen lógicos, filósofos y recientemente, investigadores cognitivos. En efecto, al examinar la literatura sobre el problema de marco, se puede observar que la mayoría de las veces se menciona, especialmente al principio de cada tratamiento particular del problema, la complicación de definirlo (Silenzi, 2015). Pese a esta dificultad, en trabajos anteriores (Silenzi, 2014; Silenzi y Moro, 2015) hemos defendido que se pueden encontrar cierta convergencia entre las distintas definiciones del problema, interpretándolo finalmente como un conjunto de problemas-aspectos relacionados a la determinación de relevancia (Dreyfus, 1979; Glymour, 1987; Crockett, 1994; Pinker, 2005; Schneider, 2007; Ludwing y Schneider, 2008; Shanahan, 2009, entre otros).

De acuerdo a esta interpretación, y en el contexto de la realización de una tarea, el problema de marco cuestiona cómo un sistema cognitivo, que posee una enorme cantidad de información, selecciona la información relevante para la realización de la tarea en cuestión en un tiempo acotado y con recursos computacionales limitados. En particular, uno puede preguntarse cómo de hecho los seres humanos realizan esta selección de información relevante. Este aspecto del problema de marco lo denominamos “aspecto explicativo”. Este aspecto se corresponde con uno de los principales objetivos de las Ciencias Cognitivas en general, y de la psicología cognitiva en particular: el lograr buenos modelos explicativos y predictivos acerca de cómo funciona de hecho la mente humana.

Teniendo en cuenta estas consideraciones es interesante resaltar que la literatura del área acepta que las personas suelen determinar qué es relevante para una tarea dada de manera rápida y adecuada, aunque, por supuesto, de vez en cuando surjan errores. A veces se falla porque las demandas cognitivas son altas o los recursos cognitivos bajos pero generalmente los seres humanos determinan la relevancia con prontitud y precisión, exhibiendo así cierta eficiencia al determinar relevancia. No parece plausible atribuir al azar la prontitud y el nivel de éxito y, por lo tanto, una pretendida solución al aspecto explicativo del problema de marco debería *dar cuenta* de cómo los humanos determinan eficientemente la relevancia. En otras palabras, se debe explicar cómo a las personas parece “venirse a la mente” solamente la información relevante para una tarea de entre una cantidad desmesurada de información que poseen, y eso en el momento preciso y de manera adecuada.

Es a propósito de este particular aspecto del problema de marco que entra en consideración nuestra cuestión clave: la aptitud del uso de heurísticas por resolverlo. De manera general, el uso de heurísticas aparecería como el principal candidato para aliviar la carga computacional en la determinación de la relevancia y con ello, para resolver el problema de marco (Samuels *et al.*, 2002; Samuels y Stich, 2004; Samuels, 2005; Carruthers 2006a, 2006b; Evans, 2009; Samuels, 2010, entre otros). Más precisamente, dos programas de investigación rivales en psicología cognitiva como lo son el de Heurísticas y Sesgos (liderado por D. Kahneman) y el de Heurísticas Rápidas y Frugales (liderado por G. Gigerenzer) apelan al uso de heurísticas para explicar regularidades empíricas de razonamiento y decisión y algunos problemas filosóficos claves como lo es el problema de marco (Gigerenzer y Selten, 2001; Gilovich *et al.*, 2002).

La estructura del trabajo es la siguiente. Luego pasar revista a las menciones que hacen psicólogos cognitivos del problema de marco (sección 2), propondremos analizar en detalle lo que dos psicólogos cognitivos en particular, Ketelaar y Todd (2001) afirman acerca del tema (sección 3). Finalmente, y a la luz de lo expuesto, argumentaremos que sería deseable una mayor profundización en la investigación tanto en el análisis como en la recolección de evidencia empírica.

2. Algunas menciones

El problema de marco no ha sido extensamente estudiado en psicología cognitiva, aunque ha recibido algunas menciones destacables. Shaffir y Tversky (1992) lo mencionan para apoyar la tesis que las personas no razonan de manera “extensional”, en el sentido de realizar computaciones de todas las posibilidades abiertas con la posterior comparación de las consecuencias de cada una. Reconocen que gracias a ello, el problema de marco no es un problema para los seres humanos y sí lo es para las computadoras, en el sentido que con gran cantidad de información, ese tipo de computación demandaría recursos cognitivos y temporales extraordinarios.

De manera similar, Gigerenzer (2000) realiza solo una breve mención del tema, especulando que si la selección natural hubiera generado un sistema cognitivo de reglas generales como las bayesianas, se habría topado con el problema de marco; es decir, aclara, como el problema de explosión combinatoria. Así, lo menciona para defender su posición de que la inteligencia social es modular, como opuesta a la de un procesador central que maneja reglas generales —a la Fodor—.

Finalmente, Evans (2009) afirma que el uso de heurísticas soluciona el problema de marco, en el sentido que contextualizan nuestro pensamiento, recuperando creencias y otros elementos de la memoria que son relevantes para el contexto en cuestión, aunque a veces puedan conducir a ciertos sesgos. Pese a pronunciarse sobre nuestro tema de interés, no desarrolla su posición en detalle.

3. Un trabajo detallado: el artículo de Ketelaar y Todd (2001)

El artículo de Ketelaar y Todd (2001) es, a nuestro conocimiento, el único donde psicólogos cognitivos expertos en heurísticas se centran en el problema de marco. Presentaremos, entonces, un resumen de sus ideas centrándonos en nuestro tema de interés, es decir, en si las heurísticas son una solución aceptable al problema de marco. El tipo de tarea que tienen en mente es el de toma de decisiones. Particularmente, toma de decisiones en situaciones interactivas, es decir, situaciones que involucran al menos dos agentes y donde el resultado global depende de la combinación de las decisiones individuales. Establecen una analogía con el juego de ajedrez. Allí es fácil ver cómo surge el problema de marco. Si uno quisiera representar la situación con un árbol de decisión presentando todas las jugadas disponibles de un jugador, donde para cada una de ellas, se abren todas las posibilidades del rival, y así sucesivamente, es claro que la decisión rápidamente se torna computacionalmente intratable. Cómo solucionan los programadores este problema? Básicamente, a través de heurísticas que analizan solamente una pequeña parte del árbol de decisión y utilizan una *función de evaluación*. Más específicamente, lo que hacen computadoras como *Deeper Blue* (quien derrotó a Kasparov) es analizar un número finito establecido de movimientos sucesivos y se asigna a la posición final de cada serie un valor que refleja cuán bien posicionado se está. Finalmente, en base a esa evaluación, la heurística ordena tomar la decisión que, dicen los autores, “garantice el progreso hacia la posición final con valor más alto” (Ketelaar y Todd, 2001: 197). No nos es claro que esto sea posible pero, para los fines del artículo, podemos dejar este punto de lado. Lo que importa es que, a través del análisis parcial de información, una función de evaluación y el uso de heurísticas, se pueden lograr resultados asombrosos, como ganarle al ajedrez a un gran maestro.

¿Y qué tiene que ver esto con la cognición humana? Lo que postulan Ketelaar y Todd es que las emociones nos servirían como mecanismo para realizar la función de evaluación de las opciones en juego. Nuevamente, el contexto concreto que tienen en mente son situaciones interactivas repetidas indefinidamente, como por ejemplo, el dilema del prisionero repetido. En el dilema del prisionero de una sola ronda, la estrategia dominante es no cooperar, es decir, se gana más no cooperando, independientemente de lo que haga el otro agente. Sin embargo, si el juego se repite indefinidamente, la estrategia de no cooperar sistemáticamente deja de dar buenos pagos, siendo superada en pagos globales por otras estrategias como *tit-for-tat* (i.e., comenzar cooperando y después repetir la decisión del otro agente en la ronda anterior). Ahora bien, como en el caso del ajedrez, si uno quiere realizar el árbol de decisión contemplando todas las posibilidades —asumiendo una gran cantidad de rondas, la decisión se vuelve computacionalmente intratable—. Es ahí donde entran las emociones. Por ejemplo, supongamos que un agente está considerando la opción de no cooperar y considera de que el otro agente el otro coopere, llevándose nuestro agente la cantidad máxima y el otro la cantidad mínima. Esto despertaría la emoción de culpa, la cual es aversiva y por lo cual, el resultado de evaluación de esa opción sería negativo, con lo que la heurística nos recomendaría evitarlo. Como apoyo a esta propuesta, brindan información experimental (Ketelaar y Au, 2003). Muestran que las personas que sienten cierta culpa (o bien manipulada o bien reportada) tiende a cambiar sus decisiones por conductas cooperativas en rondas sucesivas del juego.

Un punto importante es que establecen una posición contrapuesta a la de Kahneman. La evidencia empírica apunta a que las personas usarían la heurística denominada “cúspide o pico-fin” (*peak-end rule*) para ponderar experiencias cortas (un procedimiento médico, una película). Básicamente, lo que se muestra es que las personas tienden a juzgar la calidad de una experiencia (positiva o negativa) por el promedio entre su pico de placer o dolor y su final. Esta heurística —según Kahneman y colaboradores— da lugar a sesgos de juicio y decisión, ya que, por ejemplo, hay un descuido del tiempo de duración de

la experiencia (*duration neglect*). Así, las personas podrían elegir opciones que los lleven a un grado absoluto mayor de *displacer*, ya que si a la misma experiencia negativa se le agrega un periodo posterior donde el *displacer* disminuye, ésta última opción suele ser preferida a la primera.

Ahora bien, Ketelaar y Todd se oponen a esta postura. No niegan que las personas utilicen de hecho esa heurística sino que lo aceptan sin problemas. Lo que afirman es que, en muchas condiciones ecológicas, tiene sentido afirmar que lo más importante es cómo terminan las experiencias. Por eso, en condiciones de escases de recursos temporales y cognitivos, enfocarse en el final no parece en absoluto irracional. En cuanto a enfocarse en el “pico o cúspide” de una experiencia, afirman que muchas situaciones ecológicas tenemos que elegir entre estrategias que son placenteras en el corto plazo pero muy malas en el largo plazo y estrategias que requieren un pequeño sacrificio inicial pero que son muy positivas a largo plazo. Así, nuestra tendencia a elegir experiencias donde el pico de *displacer* esté al principio tampoco serían irracionales.

Los argumentos de Ketelaar y Todd parecen ciertamente razonables pero no son del todo convincentes. En primer lugar, la evidencia empírica sobre emociones provista es compatible con otras interpretaciones. Es cierto que la evidencia parece indicar que los sentimientos de culpa parecen influenciar el comportamiento de las personas. El punto es que esto puede suceder por simple aversión a emociones negativas sin que el mecanismo postulado por los autores esté de hecho funcionando. En particular, no es claro que la información provista por la emoción de culpa esté usualmente correlacionada con los futuros costos de conductas egoístas. En segundo lugar, si bien el argumento de que en muchas situaciones lo que realmente importa de una experiencia es la ubicación de su cúspide y cómo finaliza, la justificación parece un tanto ad-hoc. Es cierto que en muchas ocasiones la duración de una experiencia no va a ser relevante y difícilmente nos enfrentemos a elecciones entre una experiencia mala y otra igual con un agregado de *displacer* disminuido. El punto es no se brinda ninguna evidencia que ése sea el caso para la mayoría de ambientes y/o situaciones.

4. Comentarios finales

Esta breve revisión de la literatura nos deja ver el panorama de la situación. Es cierto que los principales referentes de la psicología cognitiva tienen presente, al menos lateralmente, el problema de marco. Sin embargo, es claro que hay muy poca investigación específica sobre el tema. Así, nos parece claro que sería deseable una mayor profundización en la investigación tanto en el análisis como en la recolección de evidencia empírica.

Ahora bien, en este contexto de escasez de investigación, parece, sin embargo, haber cierto acuerdo en la literatura de que el problema de marco no es un problema para los seres humanos y el uso de heurísticas es, parcialmente al menos, responsable de ello. Pero no hay que dejarse engañar por las apariencias. Debajo de este acuerdo parcial, parece resurgir el debate entre los dos programas rivales de investigación, a saber, el de Heurísticas y Sesgos y el de Heurísticas Rápidas y Frugales. Sin embargo, ese debate excede los límites de este trabajo y es tema de investigaciones futuras.

Bibliografía

Brown, F. M. (1987). *The frame problem in artificial intelligence. Proceedings of the 1987 Workshop*, Los Altos, Morgan Kaufmann.

- Carruthers, P. (2006a). *The architecture of the mind: Massive modularity and the flexibility of thought*, Oxford, Oxford University Press.
- Carruthers, P. (2006b). "Simple heuristics meet massive modularity", en: Carruthers P.; Laurence, S. y Stich, S. (Eds.). *The innate mind: Culture and cognition*, Oxford, Oxford University Press, pp. 181-198.
- Crockett, L. (1994). *The Turing Test and the Frame Problem: AI's Mistaken Understanding of Intelligence*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Dennett, D. (1984). "Cognitive Wheels: The frame problem of AI", en: Hookway, C. (Ed.). *Minds, machines & evolution*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 129-152.
- Dreyfus, H. L. (1979). *What computers can't do: The limits of artificial intelligence*, New York, Harper Colophon Books.
- Evans, J. (2009). "How many dual-process theories do we need? One, two, or many?", en: Evans, J. y Frankish, K. (Eds.). *In two minds In two minds: Dual processes and beyond*, New York, Oxford University Press, pp. 33-54.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*, Madrid, Morata.
- Ford, K. M. y Hayes, P. J. (Eds.) (1991). *Reasoning agents in a dynamical world: the frame problem*, London, JAI Press.
- Ford, K. M. y Pylyshyn, Z. W. (1996). *The robot's dilemma revisited: The frame problem in Artificial Intelligence*, Norwood, Ablex Publishing Corporation.
- Gigerenzer, G. (2000). *Adaptive Thinking: Rationality in the Real World*, Oxford, Oxford University Press.
- Gigerenzer, G. y Selten, R. (2001). *Bounded Rationality: The Adaptive Toolbox*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Gilovich, T.; Griffin, D. y Kahneman, D. (2002). *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Glymour, C. (1987). "Android epistemology and the frame problem: Comments on Dennett's cognitive wheels", en: Pylyshyn Z. W. (Ed.). *The robot's dilemma: The frame problem in artificial intelligence*, Norwood, Ablex Publishing Corporation, pp. 65-77.
- Ketelaar, T. y Au, W. (2003)- "The effects of feelings of guilt on the behavior of uncooperative individuals in repeated social bargaining games: An affect-as-information interpretation of the role of emotion in social interaction", *Cognition and Emotion*, vol. 17, n.º 3, pp. 429-453.
- Ketelaar, T. y Todd, P. (2001). "Framing our thoughts: Evolutionary psychology's answer to the computational mind's dilemma", en: Holcomb H. (Ed.). *Conceptual Challenges in Evolutionary Psychology*, New York, Kluwer, pp.179-211.
- Ludwig, K. y Schneider, S. (2008). "Fodor's Challenge to the Classical computational Theory of Mind", *Mind and Language*, vol. 23, n.º 1, pp. 123-143.
- McCarthy, J. y Hayes, P. (1969). "Some Philosophical Problems from the Standpoint of AI", *Machine Intelligence*, n.º 4, pp.463-502.
- Pinker, S. (2005). "So How Does The Mind Works?", *Mind & Language*, vol. 20, n.º 1, pp. 1-24.
- Pylyshyn, Z. W. (Ed.) (1987). *The Robot's Dilemma: The frame problem in Artificial Intelligence*, Norwood, Ablex Publishing Corporation.
- Samuels, R. (2005). "The complexity of cognition: Tractability arguments for massive Modularity", en: Carruthers, P.; Laurence, P. S. y Stich S. (Eds.). *The innate mind: Structure and contents*, Oxford, Oxford University Press, pp. 107-121.
- Samuels, R. (2010). "Classical Computationalism and the Many Problems of Cognitive Relevance", *Studies in History and Philosophy of Science*, vol. 41, n.º 3, pp. 280-293.

- Samuels, R. y Stich, S. P. (2004). "Rationality and psychology", en: Rawling, P. y Mele, A. R. (Eds.). *The Oxford Handbook of Rationality*, Oxford, Oxford University Press, pp. 279-300.
- Samuels, R.; Stich, S. y Bishop, M. (2002). "Ending the rationality wars: How to make disputes about human rationality disappear", en: Elio, R. (Ed.). *Common sense, reasoning and rationality*, New York, Oxford University Press, pp. 236-268.
- Shanahan, M. (2009). "The frame problem". Disponible en: <http://plato.stanford.edu/entries/frame-problem>. Consultado el: 22 de marzo de 2013).
- Schneider, S. (2007). "Yes, it does: a diatribe on Jerry Fodor's *The Mind Doesn't Work, That Way*", *Psyche*, vol. 13, n.º 1, pp. 1-15.
- Shafir, E. y Tversky, A. (1992). "Thinking through Uncertainty: Nonconsequential Reasoning and Choice", *Cognitive Psychology*, n.º 24, pp. 449-474.
- 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", *Revista Tópicos: Revista de Filosofía*, vol. 47, pp. 89-112.
- Silenzi, M. I. y Moro, R. (2015). "Sobre el uso de heurísticas como posible solución del problema de marco", *Crítica*, Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 47 n.º 140, pp.65-91.

Efecto de los incentivos y las normas sociales sobre la pro-socialidad en el juego del dictador

Maximiliano Senci

Universidad Nacional del Sur - CONICET

maximiliano.senci@uns.edu.ar

Natalia Gregoriotti

Universidad de Buenos Aires

nataliagregoriotti@gmail.com

Brenda Ryan

Universidad del Salvador

brenda_ryan@hotmail.es

Esteban Freidin

Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur - CONICET

efreidin@iieess-conicet.gob.ar

1. Introducción

El interés creciente por las normas sociales en la economía surge en parte de la necesidad de reconciliar los modelos de elección racional con los resultados experimentales, que muestran que los individuos evalúan los resultados de las acciones no sólo sobre la base de las consecuencias que tiene para ellos mismos, sino en función también de las consecuencias hacia otros (por ejemplo, Fehr y Schmidt, 1999; Bolton y Ockenfels, 2000; Lopez-Perez, 2008).

Desde hace ya varias décadas las normas son consideradas predictores del comportamiento en diferentes enfoques teóricos, especialmente en la literatura socio-psicológica (e.g., Ajzen, 1991; Pepitone, 1976; para una revisión ver, Cialdini y Trost, 1998). En consecuencia es natural que un aspecto central de este interés se haya trasladado por igual a la economía psicológica y se haya centrado en cómo medir efectivamente la influencia de las normas (Rauhut y Winter, 2010). Para medir las normas se requiere saber cuándo tienen impacto y si los diferentes tipos de normas afectan el comportamiento de diferentes maneras.

Existen varias teorías sobre la influencia normativa que acentúan diferentes aspectos del proceso de decisión. Cialdini *et al.* (1991) ya mostraron en diversos escenarios que las normas no tienen influencia en el comportamiento a menos que sean cognitivamente activadas. La prominencia normativa (*norm salience*) enfatiza el hecho de que el grado de influencia de una norma depende directamente de que la atención de las personas sea conducida hacia ella, i. e., a mayor atención en la norma mayor activación de la misma. En un experimento de campo, Cialdini y colaboradores (1991) encontraron que era más probable que los sujetos tiraran residuos en un ambiente que ya estuviera sucio y en el que observarían a otras personas tirar residuos que en uno que estuviera limpio y en el que no pudieran

observar a otras personas tirar residuos. La idea de estos autores es que el ambiente “limpio” activaría la norma prescriptiva de “no tirar residuos”. En psicología, el “foco atencional” es un concepto que describe aquellos procesos por los cuales una clave contextual afecta el desempeño cognitivo de un sujeto en tareas para las cuales la clave resulta relevante en algún aspecto. Por ejemplo, cuando una persona está enfocada en un determinado estímulo, es más factible que recuerde o piense en ideas, palabras o comportamientos asociados a esa clave, aun cuando su foco de atención haya sido manipulado de manera inconsciente. Esto es típico, por ejemplo, en trabajos que utilizan técnicas de *priming* (Bargh y Ferguson, 2000). Lo que la literatura sugiere es que ciertas claves podrían actuar como gatillos de activación de una norma. La teoría que utilizan en estos trabajos es la “teoría de la activación propagada” (*spreading activation theory*), que describe de qué manera ciertas claves pueden dirigir el foco de atención, y de qué manera la atención que se le presta a ciertas ideas o conceptos puede propagarse a ideas relacionadas (Collins y Loftus, 1975).

Krupka y Weber (KW) (2009) pusieron a prueba estas ideas provenientes de la psicología social en un experimento de laboratorio sobre toma de decisiones económicas. Para ello utilizaron un juego de dictador dicotómico en el que los sujetos tenían dos opciones, una pro-social que consistía en asignar montos iguales para ambos miembros de la pareja (\$5 para cada uno), y una opción egoísta que favorecía al dictador (\$7 para el dictador y \$1 para el receptor). KW manipularon la influencia de la norma variando la accesibilidad cognitiva de la variable causal haciendo que los sujetos enfoquen su atención en el comportamiento pro-social. El método que utilizaron consistió en pedirles a los participantes que estimaran la opinión de los participantes de una sesión previa acerca de cuál de las dos opciones del juego era la socialmente más apropiada (i.e., la norma prescriptiva). Encontraron que la tarea propuesta a los participantes tuvo un efecto positivo sobre el nivel de pro-socialidad. Este resultado es inconsistente con modelos consecuencialistas de preferencias sociales, que estipulan una preferencia pro-social incondicional (por ejemplo, Bolton y Ockenfels, 2000; Fehr y Schmidt, 1999). Ya sea que el origen de esa preferencia esté codificada genéticamente, o sea el resultado de algún tipo de aprendizaje cultural (Gintis y Helbing, 2015), los resultados de KW apuntan a la necesidad de reconocer que la conformidad normativa depende de lo que Lindenberg denomina “activación situacional flexible” (Lindenberg, 2015), i. e., las preferencias no están solo codificadas genéticamente o son el resultado de un aprendizaje cultural (Gintis y Helbing, 2015), también hay estímulos contextuales y variables cognitivas que tienen un efecto situacional sobre el comportamiento normativo (Hertel y Fiedler, 1994, 1998).

KW incentivaron materialmente a los sujetos para que realizaran la estimación de la norma, es decir, que si su estimación se acercaba suficientemente a la opinión modal del grupo previo ganaban dinero extra. Es razonable pensar que la accesibilidad de la norma se vería reforzada en el caso de que los sujetos tengan incentivos para realizar un mayor esfuerzo cognitivo. Esto debería incrementar su atención en los aspectos normativos relevantes del juego. Nuestro trabajo contribuye con la literatura sobre normas sociales proveyendo un test de la idea precedente, i. e., si la incentivación material de la estimación de creencias normativas tiene una influencia sobre el comportamiento pro-social en un juego de dictador. Para ello replicamos el experimento de KW con algunas variantes (ver sección 2 más abajo), y comparamos las decisiones de los participantes en un juego de dictador entre un tratamiento control y dos tratamientos en los que debían estimar la norma prescriptiva, teniendo o no incentivos materiales por hacerlo correctamente.

2. Método

2.1. Diseño experimental

Adaptamos las instrucciones de KW y en lugar de un juego de dictador dicotómico, implementamos uno en el que el dictador tiene que distribuir una suma de \$50 entre él y otro participante asociado a él de manera aleatoria y puede optar por quedarse con cualquier cantidad entre 0 y 50 pesos, mientras que el resto va para el participante asociado. Antes de conocer qué rol les fue asignado aleatoriamente, ya sea de dictador o receptor, que llamamos Participante A y B respectivamente, cada participante debía decidir como Participante A. Todos los participantes conocerían el rol que les había sido asignado al momento de recibir su pago al final de la sesión. Tanto en las instrucciones orales como en las escritas se hizo hincapié en el hecho de que la decisión que tomaran los dictadores quedaría con efecto sólo si luego eran asignados al rol de dictador; por el contrario, las decisiones de quienes fueron asignados al rol B quedarían sin efecto, y se determinaría su pago en función de la decisión que hubiere tomado el participante A asociado a ellos.

El experimento consta de tres tratamientos que llamamos control, norma social incentivada y norma social sin incentivo.

2.1.1. Tratamiento control

En esta condición, todos los participantes toman su decisión en el juego del dictador en el rol A. Es decir, todos tienen que decidir cómo distribuir los \$50 con un participante asociado en el rol B. La decisión tienen que tomarla antes de enterarse si participan en el rol de A o de B (información que les es brindada al final de la sesión en el momento de recibir su pago).

2.1.2. Tratamiento con norma social con incentivo (NS con incentivo)

En este tratamiento los participantes, antes de decidir cómo dividir los \$50, estiman lo que los participantes de la sesión previa opinaron acerca de cuál era la opción de juego socialmente más apropiada. Los participantes de la sesión anterior habían elegido de entre diez opciones (rangos de elección de dinero a quedarse \$0-5, \$6-10, ..., \$45-50) cuál consideraban como la socialmente más apropiada. A los participantes en esta condición de nuestro experimento se les pedía que estimen, para cada una de las diez opciones, el porcentaje de los participantes de la sesión anterior que la habían elegido como la socialmente más apropiada. Si la estimación de la opción que fue elegida como la socialmente más apropiada no difería en más de tres puntos porcentuales de la que efectivamente eligieron los participantes anteriores, el participante recibía una bonificación extra de \$25.

2.1.3. Tratamiento norma social sin incentivo (NS sin incentivo)

Al igual que en el tratamiento con incentivo, los participantes primero estiman la norma y luego toman su decisión en el juego de dictador. La diferencia entre ambos estriba en que en este tratamiento los

participantes no reciben una bonificación extra si su estimación es correcta, es decir, no tienen un incentivo material para estimar la norma.

2.2. Procedimiento

El experimento se llevó a cabo en el departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Contamos con 62 participantes que fueron reclutados de una base de participantes de alrededor de 1200 personas, en la que están representadas las instituciones educativas más importante de la ciudad, vía correo electrónico. El experimento tuvo lugar en una amplia sala en tres sesiones, y se realizó en la modalidad de “lápiz y papel”. Antes de realizar la tarea experimental, los participantes leyeron las instrucciones y respondieron preguntas de comprensión (ver Apéndice). Las sesiones duraron alrededor de 45 minutos, y los participantes ganaron en promedio alrededor de \$50. Participaron en la sesión control 20 participantes, mientras que 22 lo hicieron en la sesión de NS con incentivo y 20 en la de NS sin incentivo.

3. Resultados y discusión

Nuestra variable dependiente es la proporción de los \$50 conservados. Esta variable resultó tener una distribución no-normal de acuerdo al Test de Normalidad de Shapiro-Wilk, y por lo tanto recurrimos a estadísticas no-paramétricas para realizar los análisis. Utilizamos el test de Kruskal-Wallis para comparar las respuestas de los participantes entre los tratamientos de manera simultánea, y luego realizamos comparaciones de a pares con el test U de Mann-Whitney.

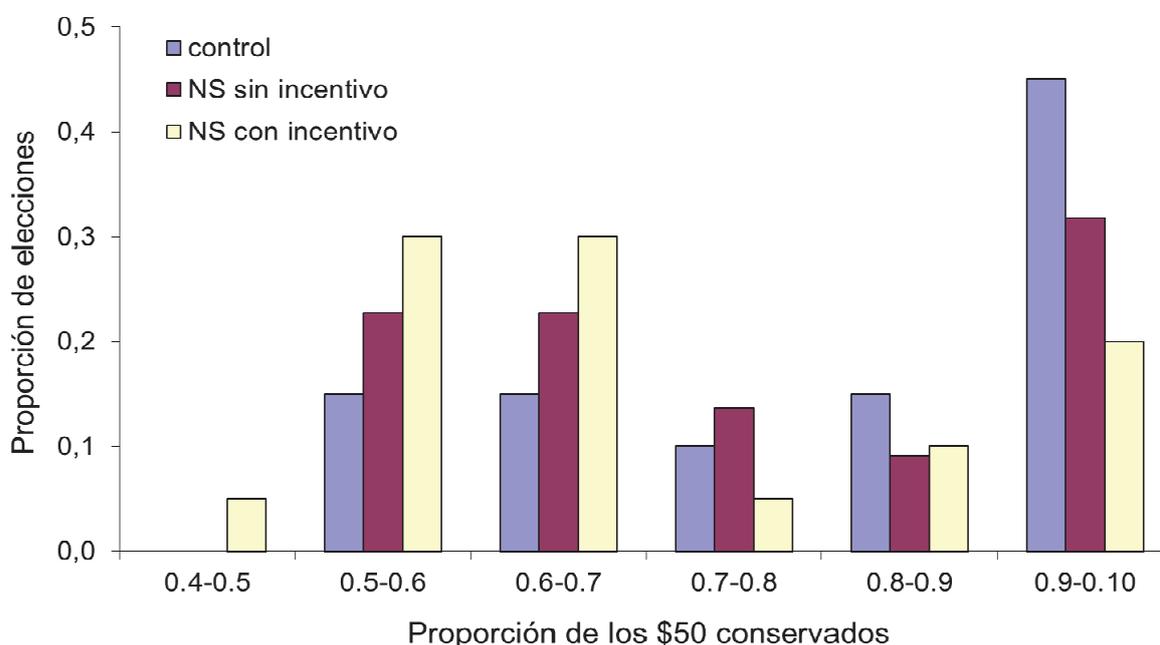
La figura n.º 1 muestra las distintas distribuciones de nuestra variable en los tres tratamientos. Encontramos mayor pro-socialidad en el tratamiento con estimación incentivada de la norma social respecto del tratamiento control. Las distribuciones en el tratamiento con estimación no incentivada presentaron valores intermedios entre los otros dos tratamientos, pero sin diferenciarse estadísticamente de estos. Como esperábamos, la proporción de los \$50 conservados fue más baja en el NS con incentivo que en el control (media \pm 1SE: 32,75 \pm 2,03, y 39,75 \pm 2,16 respectivamente; *Mann-Whitney U test*, $Z=2,23$, $p<0,05$). La diferencia más importante entre tratamientos se situó en el rango de quienes conservaron más del 90 % de los \$50 (esto es, entre \$45 y \$50), ya que mientras que en el control 9 participantes optaron por retener entre el 90 % y 100 % del monto total, sólo 4 participantes en el NS con incentivo lo hicieron (ver figura n.º 1).

La comparación entre el control y el NS sin incentivo no resultó estadísticamente significativa, aunque existe mayor generosidad en el NS sin incentivo (media \pm 1 SE: 39,75 \pm 2,03, y 36,63 \pm 2,10, respectivamente; *Mann-Whitney U test*, $Z=0,966$, $p = 0,33$). Por último, tampoco es significativa la comparación entre el NS sin incentivo y el NS con incentivo (media \pm 1 SE: 36,63 \pm 2,10, y 32,75 \pm 2,03, respectivamente; *Mann-Whitney U test*, $Z=-1,401$, $p = 0,16$). Estos resultados van en la misma línea de lo reportado por KW, en cuyo trabajo los dictadores fueron más generosos cuando previo a tomar sus decisiones se les pedía que reporten sus creencias relacionadas con normas de distribución. El hecho de que en nuestro experimento la diferencia entre el NS sin incentivo y los otros dos tratamientos no resultara estadísticamente significativa se debe posiblemente a una falta de potencia. Sin embargo, como hicimos notar anteriormente, las distribuciones en el NS sin incentivo presentaron valores intermedios respecto de los otros dos tratamientos, lo que pareciera indicar que los participantes fueron

susceptibles a la estimación no incentivada de la norma, que aumentó el comportamiento altruista respecto del control, pero mantuvo niveles más bajos respecto del NS con incentivo.

Hay otros trabajos que están en línea con nuestros resultados. Bicchieri y Chavez (2010) y Bicchieri y Xiao (2009), por ejemplo, reportan evidencia mixta en apoyo de la hipótesis de que incrementar la atención de los sujetos en normas de equidad afecta positivamente el monto de las transferencias en el juego de ultimátum. Por su parte, D'Adda, G., Drouvelis, M. y Nosenzo, D. (2015) no encuentran evidencia concluyente de que la incentivación material en la obtención de las creencias normativas influya sobre el comportamiento normativo de los participantes en un juego de soborno. Sería interesante entender el contraste entre este resultado y el nuestro, como parte de un proyecto más amplio que apunta a comprender el impacto de las expectativas normativas en juegos de soborno.

Figura n.º 1



4. Conclusión

Como señaláramos en la introducción, un aspecto importante de la literatura experimental sobre normas sociales se centra en cómo medir las normas. KW mostraron en un juego de dictador, que la prominencia de la norma genera un mayor nivel de pro-socialidad. En este trabajo replicamos el estudio de KW y encontramos un efecto de la incentivación material por sobre el efecto de la obtención de las creencias normativas sobre el comportamiento.

En futuros estudios buscaremos confirmar el posible efecto modulador de la incentivación monetaria sobre el efecto de las normas sociales en la toma de decisiones económicas y sociales. También es de nuestro interés explorar los mecanismos psicológicos que subyacen a este efecto

Bibliografía

- Ajzen, I. (1991). "The Theory of planned behavior", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 50, Issue 2, pp. 179-211.
- Bargh, J. A. y Ferguson, M. L. (2000). "Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes", *Psychological Bulletin*, n.º 126, pp. 925-945.
- Bicchieri, C. y Chavez, A. (2010). "Behaving as expected: Public information and fairness norms", *Journal of Behavioral Decision Making*, vol. 23 n.º 2, pp. 161-178.
- Bicchieri, C. y Xiao, E. (2009). "Do the right thing: but only if others do so", *Journal of Behavioral Decision Making*, vol. 22, n.º 2, pp. 191-208.
- Bolton, G. y Ockenfels, A. (2000). "ERC: A Theory of Equity, Reciprocity, and Competition", *American Economic Review*, vol. 90, n.º 1, pp. 166-193.
- Cialdini, R.; Reno, R. y Kallgren, C. (1990). "A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 58, n.º 6, pp. 1015-1026.
- Cialdini, R. B. y Trost, M. (1998). "Social influence: social norms, conformity, and compliance", en: Gilbert, D.; Fiske, S. y Lindzey, G. (Eds.). *The Handbook of Social Psychology*, Boston: McGraw-Hill, vol. 2, pp.151-92, cuarta edición.
- Collins, A. M. y Loftus, E. F. (1975). "A spreading-activation theory of semantic processing", *Psychological Review*, vol. 82, n.º 6, pp. 407-428.
- D'Adda, G.; Drouvelis, M. y Nosenzo, D. (2015). *Norm Elicitation in Within-Subject Designs: Testing for Order Effects*, *Cedex Discussion papers*.
- Engel, C. y Kurschilgen, M. (2015). *The Jurisdiction of the Man Within - Introspection, Identity, and Cooperation in a Public Good Experiment*, Bonn, Max Planck Institute for Research on Collective Goods.
- Fehr, E. y Schmidt, K. (1999). "A Theory of Fairness, Competition, and Cooperation", *Quarterly Journal of Economics*, n.º 114, pp. 817-868.
- Gintis, H. y Helbing, D. (2015). "Homo Socialis: An Analytical Core for Sociological Theory", *Review of Behavioral Economics*, vol. 2, n.º 1-2, pp. 1-59.
- Hertel, G. y Fiedler, K. (1994). "Affective and cognitive influences in a social dilemma game", *European Journal of Social Psychology*, n.º 24, pp. 131-145.
- Hertel, G. y Fiedler, K. (1998). "Fair and dependent versus egoistic and free: Effects of semantic and evaluative priming on the "ring measure of social values", *European Journal of Social Psychology*, n.º 28, pp. 49-70.
- Krupka, E. y Weber, R. (2009). "The focusing and informational effects of norms on pro-social behavior", *Journal of Economic Psychology*, n.º 30, pp. 307-320.
- Lindenberg, S. (2015). "The Third Speed: Flexible Activation and Its Link to Self-Regulation", *Review of Behavioral Economics*, vol. 2, n.º 1-2, pp. 147-160.
- López-Pérez, R. (2008). "Aversion to norm breaking: A model", *Games and Economic Behavior*, n.º 64, pp. 237-267.
- Pepitone, A. (1976). "Toward a normative and comparative biocultural social psychology", *Journal of Personality and Social Psychology*, n.º 34, pp. 641-653.
- Rauhut, H. y Winter, F. (2010). "A sociological perspective on measuring social norms by means of strategy method experiments", *Social Science Research*, n.º 39, pp. 1181-1194.
- Xiao, E. y Bicchieri, C. (2010). "When equality trumps reciprocity", *Journal of Economic Psychology*, n.º 31, pp. 456-470.

Distintas facetas del mismo problema: un abordaje interdisciplinario del problema de marco

María Inés Silenzi

Universidad Nacional del Sur - CONICET

misilenzi@uns.edu.ar

1. Introducción

Desde un punto de vista histórico, la interpretación original del *problema de marco* (McCarthy y Hayes, 1969) cuestiona cómo representar, de la forma más concisa posible, el hecho de que, en una situación determinada, la mayoría de las propiedades de los objetos permanecen iguales. Sin embargo, y a pesar de su origen lógico, no pasó mucho tiempo para que este problema sea abordado por varios filósofos convirtiéndose en motivo de fuertes e interesantes debates (Dennett, 1984; Fodor, 1986; Brown 1987; Pylyshyn 1987, Ford y Hayes 1991 y Ford y Pylyshyn 1996; entre otros).

La cuestión que en este trabajo abordaremos gira en torno a lo que hemos denominado la *dificultad definicional* del problema de marco (Silenzi, 2014). Esta dificultad, que consiste en la difícil tarea de definir en qué consiste realmente este problema, es aún motivo de varias y arduas confrontaciones interesándonos particularmente aquellos enfrentamientos ocasionados entre las interpretaciones filosóficas y las interpretaciones que de este ofrecen algunos psicólogos cognitivos. En ocasión de esta dificultad, y desde un punto de vista interdisciplinario, la cuestión clave de este trabajo consistirá pues en dilucidar algunos acuerdos entre psicólogos cognitivos y filósofos de la mente a la hora de estimar los principales aspectos y dificultades que definen al problema en cuestión. Sostendremos que a pesar de las divergencias que existen al intentar definirlo, existen ciertos puntos en común que vale la pena recalcar.

Concretamente, luego de describir algunas de las interpretaciones que ofrecen los psicólogos cognitivos del problema (§2) y compararlas con algunas interpretaciones filosóficas, sugeriremos que ambos tipos de interpretaciones se refieren a una misma cuestión: las limitaciones computacionales que posee un sistema cognitivo al seleccionar información relevante para la realización de una tarea (§3). Finalmente, en los comentarios finales, se repasará brevemente lo expuesto y se presentarán algunas conclusiones a la luz de lo desarrollado en los apartados precedentes (§4).

2. Sobre psicólogos cognitivos e interpretaciones del problema de marco

A continuación, circunscriptos dentro del campo de la psicología cognitiva, expondremos alguna de las varias interpretaciones que se han propuesto del problema de marco. Por supuesto, estas no agotan la cantidad de interpretaciones existentes pero, a fines expositivos, creemos que son suficientes.

Comencemos por analizar qué interpretación tienen en mente Tversky y Shafir (1992: 470). Estos psicólogos cognitivos introducen el problema de marco a propósito de las limitaciones del razonamiento humano interpretándolo como uno de los denominados “problemas difíciles” (*hard problems*). Este tipo de problemas se caracterizan por la vasta cantidad de conocimientos, considerable carga de memoria y/o extenso espacio de búsqueda requerido a la hora de llevar algunos procesos cognitivos como aquellos que implican determinar relevancia (Kotovsky *et al.*, 1985; Kotovsky y Simon, 1990). Lo interesante es que, a pesar de estas dificultades, las personas tomamos decisiones logrando llevar a cabo la tarea estipulada de la mejor manera posible y en un tiempo casi inmediato, sin razonar de manera “extensional”, en el sentido de realizar *todas* las computaciones posibles con la posterior comparación de las consecuencias de cada una. Esto no solo requería la evaluación de una gran cantidad de información sino también de recursos cognitivos y temporales extraordinarios. En este sentido, el problema de marco, no sería un problema para los seres humanos, aunque sí para los investigadores de la Inteligencia Artificial (IA).

Justamente para Evans (2006: 380) el problema de marco es el fracaso de la IA al intentar modelar un agente artificial que, más precisamente, “contextualice la relevancia” al igual que lo hacemos los seres humanos. El autor destaca esta habilidad de nuestro pensamiento haciendo hincapié en la inmediatez en que nuestros procesos cognitivos relacionan el conocimiento previo con los objetivos que se persiguen en el momento de llevar una tarea encomendada. De manera eficiente sólo recuperamos aquella información relevante para lograr el objetivo planteado.

En este sentido, Gigerenzer (2000: 227) enfatiza también esta habilidad pero desde un punto de vista evolutivo. A propósito de la selección natural, el autor considera que si ésta hubiera generado un sistema cognitivo de reglas generales como las bayesianas, se habría topado con el problema de explosión combinatoria, es decir, con el problema de marco. A menos que las infinitas posibilidades de combinar los elementos y las relaciones en un sistema de propósito general se reduzcan drásticamente por limitaciones semánticas, un organismo resultaría paralizado e incapaz de reaccionar a tiempo al momento de llevar a cabo una tarea. Con otras palabras, a menos que se atienda sólo a algunos tipos específicos de interacciones, y exista una estructura semántica construida *a priori* en la que se le especifique al organismo qué aprender, qué buscar y a qué no hacer caso, un organismo inteligente sería incapaz de realizar incluso tareas elementales como detectar depredadores, presas o ser lo suficientemente rápido como para sobrevivir y reproducirse.

Para Ketelaar y Todd (2001) lo llamativo de estos procesos cognitivos es cómo puede contextualizarse vasta información a un conjunto limitado de inferencias de manera tal que un dispositivo computacional biológicamente posible (es decir, una mente) pueda tratarlo. Para estos investigadores el problema de marco cuestionaría cómo es que los seres humanos atendemos (solamente) a aquella información que sea relevantemente adaptativa y, además, cómo mantenemos a esa información lo suficientemente pequeña para que nuestra mente puede realizar los cálculos necesarios para generar la conducta adaptativa.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, y pese a las diferencias existentes entre Samuels (2010) y Carruthers (2006) (Silenzi, 2015), ambos investigadores coinciden en que el problema de marco se enfrenta a la tesis general del enfoque clásico de las Ciencias Cognitivas, que afirma que los procesos de razonamiento humanos son análogos a los que realiza una computadora. En efecto, para Samuels el problema de marco es uno de los tantos problemas incluido dentro de un conjunto de objeciones a dicha tesis relacionado con el modo en que determinamos relevancia. Más precisamente, este problema junto con el problema de la actualización, el problema del holismo, el problema de la globalidad, entre otros, cuestiona cómo determinar dentro de una clase de representaciones cuáles son las relevantes para llevar a cabo una tarea determinada (2). Para Carruthers este problema cuestiona

también cómo determinar qué ítems de información, de entre toda la existente en la memoria y/o en el contexto es relevante frente a la tarea encomendada, pero también qué inferencias de entre las infinitas disponibles deber ser deducida de la información seleccionada (54).

Hasta ahora hemos intentado exponer, dentro del área de la psicología cognitiva, algunas de las principales interpretaciones del problema de marco. Por supuesto, se nos puede objetar no haberlas descrito con más detenimiento, ni haberlas agotado en su totalidad, pero creemos que lo expuesto es suficiente dados nuestros propósitos. Siguiendo con nuestro esquema, a continuación examinaremos si es que existen acuerdos entre éstas y algunas interpretaciones filosóficas.

3. Aproximaciones

Teniendo en cuenta que el problema de marco es un problema clave en la investigación de las Ciencias Cognitivas y que el objetivo final de estas ciencias es lograr buenos modelos explicativos y predictivos de cómo funciona la mente humana, proponemos una primera aproximación entre las interpretaciones filosóficas del problema y las interpretaciones que de este ofrecen algunos psicólogos cognitivos. En estas últimas, aunque con ciertos matices, podemos observar especial hincapié en las discrepancias existentes entre la dificultad de explicar cómo es que los seres humanos resolvemos el problema de marco tan fácilmente y la dificultad lógica-artificial al intentar modelar un agente que simule resolverlo.

Precisamente, y para dar cuenta de estas discrepancias al momento de determinar relevancia, se enfatizan ciertas limitaciones computacionales frente: a la vasta cantidad de información que se debe evaluar (*a*), la enorme cantidad de procesos de cálculos necesarios que ello implica (*b*) y el poco el tiempo que se posee para poder llevar a cabo la tarea encomendada, además del requerimiento de realizarla de la mejor manera posible (*c*). Podemos agregar a estas complicaciones la dificultad de “contextualizar” la relevancia¹(*d*). Cuando se intenta trasladar el carácter contextual de la determinación de relevancia a nivel de algoritmos de manipulaciones de símbolos, aparecen algunos inconvenientes. En este caso, el problema es cómo lograr una simbolización que sea sensible al contexto informacional.

No desarrollaremos cada una de estas dificultades por separado (véase Silenzi y Moro, 2015), ya que excede los propósito de este trabajo. Continuando con nuestro objetivo, dilucidar algunos acuerdos entre las interpretaciones vistas y las filosóficas, nos preguntamos si es que estas mismas complicaciones subyacen a las interpretaciones filosóficas.

En Fodor (2003), y de acuerdo a su *Teoría Modular de la Mente* (1986) se describe nuestro sistema cognitivo como constituido por sistemas centrales, entre otros, que al realizar inferencias, razonar, tomar decisiones, resolver problemas, etc., integran la información procedente de los distintos módulos. Al momento de llevar a cabo una tarea, los sistemas centrales se enfrentarían al desafío de realizar distintas actividades, como la de determinar relevancia, que requieren hacer una búsqueda exhaustiva entre toda la información que posee el sistema, lo cual es extremadamente implausible. Resumidamente, y teniendo en cuenta la dicotomía entre procesos mentales locales y globales, el problema de marco cuestionaría cómo los procesos cognitivos determinan qué información, de entre toda la disponible, es relevante dada una tarea determinada. A propósito de la globalidad de nuestros procesos cognitivos, las limitaciones en este caso apuntan a la ya mencionada dificultad de la vastedad de información al momento de determinar relevancia (*a*) y a la desmesurada cantidad de cálculos implicados al hacerlo (*b*).

¹ Fodor denomina a esta dificultad “la dificultad de la globalidad” (2003).

Uno de los ejemplos más ilustres del problema de marco, y que refleja éstas y otras complicaciones, es el que postula Dennett (1984). A través de este particular ejemplo, pareciera que el requisito necesario para poder solucionar el problema de marco es lograr que un programa construido artificialmente (como un robot) tome decisiones adecuadas dentro de un tiempo razonable. Más particularmente, que pueda considerar de manera completa las implicaciones de sus actos, de distinguir las consecuencias relevantes de las irrelevantes y de coordinar esa distinción con las acciones necesarias para la tarea, al menos, en un tiempo prudencial. La cuestión es cómo al momento de realizar una determinada tarea, nuestro sistema cognitivo es capaz de determinar relevancia y generar, expeditivamente una secuencia de cálculos sin que eso impida paralizarnos (*b*). Parecería imposible crear un programa que no sólo incorpore todos los conocimientos generales del que dispone el ser humano medio (*a*), sino también que especifique también el modo en que ha de ser adecuadamente aplicado a las circunstancias pertinentes, ya que parece imposible especificar por anticipado cuales podrían ser las circunstancias pertinentes (*d*) y las aplicaciones adecuadas (*c*). Como puede observarse a través de este ejemplo, se pueden encontrar todas las limitaciones computacionales ya descritas: vastedad de información, excesiva cantidad de cálculos, contextualización y eficiencia al momento de determinar relevancia.

Por último, y lejos de agotar las interpretaciones filosóficas del problema posibles, podemos señalar a Haugeland (1987) quien también sugiere que el problema de marco es un problema de determinación de relevancia. A este autor le interesan particularmente las limitaciones computacionales-temporales que ilustra Dennett a través de los ejemplos de los robots. Su concepción del problema destaca la eficiencia con la que los seres humanos determinamos relevancia. Particularmente le interesa el modo en que los seres humanos ignoramos, de manera selectiva, casi todo lo que conocemos, es decir, cómo es que apuntamos solamente hacia aquellos factores relevantes sin gastar ni esfuerzo ni tiempo al descartar las alternativas. Las limitaciones computacionales en este caso apuntan especialmente al requerimiento de eficiencia (*d*), pero también a la excesiva cantidad de cálculos (*b*) e información (*a*) implicadas en el proceso de determinación de relevancia.

Pues bien, hasta ahora hemos analizado distintas interpretaciones del problema de marco. En ellas hemos observado la recurrente discrepancia entre la dificultad de explicar nuestra habilidad al resolver el problema de marco y la dificultad lógica-artificial al intentar modelar un agente artificial que simule resolverlo. Pero esta discrepancia involucran un mismo supuesto: que los procesos mentales sean computacionalmente tratables, es decir, que sean especificables en términos algorítmicos. Este supuesto requiere, además, que estos procesos no demanden ni más tiempo ni más recursos computacionales que lo que, se supone, demandarían los humanos. Con otras palabras, y en ocasión de las limitaciones examinadas, sostenemos que ambas interpretaciones se aproximan en lo que denominaremos el *aspecto computacional* del problema de marco. El dilucidar en qué aspectos concuerdan ambos tipos de interpretaciones colaboraría también en la tarea de resolver el problema (*dificultad resolutive*). Lo que este aspecto sugiere es que cualquier resolución del problema de marco debe proveer tratabilidad computacional para poder superar así las limitaciones computacionales descritas. De esta manera, y volviendo a la dificultad definicional del problema de marco, acortaríamos la brecha entre las varias interpretaciones que de este se proponen, colaborando con la tarea de definirlo. Tal vez sea conveniente detenernos en esta cuestión.

Hemos sostenido en otros trabajos (Silenzi, 2014) que, como consecuencia de la dificultad definicional del problema de marco, es necesario aclarar previamente la interpretación particular que de este problema se tenga en mente antes de proponer su resolución. En este sentido, si sostenemos que las interpretaciones filosóficas y las interpretaciones que del problema ofrecen los psicólogos cognitivos *solamente* se aproximan en lo que denominamos su aspecto computacional (dificultad definicional), entonces nos vemos obligados a postular resoluciones de tipo computacional o de otra manera,

resoluciones que involucren el supuesto de la *Teoría computacional de la mente* (dificultad resolutoria). Cualquier otro tipo de resolución, en este sentido, no sería tal. Nos quedaría pendiente dilucidar algunos desacuerdos entre las interpretaciones vistas y acordar, además, en qué otros aspectos se diferencian para poder luego estimar la validez de algunas otras resoluciones del problema de marco. Creemos que son muchos más los desacuerdos entre las interpretaciones vistas que los acuerdos posibles y, además, que no existe una solución definitiva del problema de marco sino varias parciales. Pero en otros trabajos avanzaremos sobre esta cuestión; por ahora sólo hemos querido dilucidar las dificultades comunes a ambas interpretaciones.

4. Comentarios finales

Al examinar distintas interpretaciones del problema de marco, observamos la recurrente mención de una particular discrepancia entre el modo en que los seres humanos determinamos relevancia de manera eficiente y la dificultad de crear un modelo artificial que lo simule. Teniendo en cuenta nuestra cuestión clave, dilucidar ciertos acuerdos entre las interpretaciones examinadas, sostenemos que estas se aproximan en lo que denominamos su aspecto computacional. En efecto, ambos tipos de interpretaciones se refieren a una misma cuestión: las limitaciones computacionales que posee un sistema cognitivo al seleccionar información relevante para la realización de una tarea. El esclarecer este, y otros acuerdos entre distintas interpretaciones del problema de marco colabora no sólo en la tarea de acortar las distancias entre las varias definiciones del problema sino también en su posible resolución.

Bibliografía

- Brown, F. (Ed.) (1987). *Proceedings of the 1987 Workshop on the Frame Problem in Artificial Intelligence*, Los Altos, Morgan Kaufmann.
- Carruthers, P. (2006). *The architecture of the mind: Massive modularity and the flexibility of thought*, Oxford, Oxford University Press.
- Dennett, D. (1984). "Cognitive Wheels: The frame problem of AI", en: Hookway, C. (Ed.). *Minds, machines & evolution*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 129-152.
- Evans J. (2006). "The *heuristic-analytic theory* of reasoning: extension and evaluation", *Psychonomic Bulletin & Review*, vol. 13, n.º 3, pp. 378-95.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*, Madrid, Morata.
- Fodor, J. (2003). *La mente no funciona así: alcances y limitaciones de la psicología computacional*, Madrid, Siglo XXI.
- Ford, K. y Hayes, P. (Eds.) (1991). *Reasoning agents in a dynamical world: the frame problem*, London, JAI Press.
- Ford, K. y Pylyshyn, Z. (1996). *The robot's dilemma revisited: The frame problem in Artificial Intelligence*, Norwood, Ablex Publishing Corporation.
- Gigerenzer, G. (2000)- *Adaptive thinking: Rationality in the real world*, New York, Oxford University Press.
- Haugeland, J. (1987). "An Overview of the *Frame Problem*", en: Pylyshyn, Z. W. *The Robot's Dilemma*, Norwood, Ablex, pp. 317-351.

- Ketelaar, T. y Todd, P. (2001). "Framing our thoughts: Evolutionary psychology's answer to the computational mind's dilemma", en: Holcomb, H. (Ed.). *Conceptual Challenges in Evolutionary Psychology*, New York, Kluwer, pp. 179-211.
- Kotovsky, K.; Hayes, J. y Simon, H. (1985). "Why Are Some Problems Hard? Evidence From Tower of Hanoi", *Cognitive Psychology*, vol. 17, pp. 248-294.
- Kotovsky, K. y Simon, H. (1990). "What makes some problems really hard: Explorations in the problem space of difficulty", *Cognitive Psychology*, vol. 22, pp. 143-183.
- McCarthy, J. y Hayes, P. (1969). "Some Philosophical Problems from the Standpoint of AI", *Machine Intelligence*, vol. 4, pp. 463-502.
- Pylyshyn, Z. (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", *Studies in History and Philosophy of Science*, vol. 41, n.º 3, pp. 280-293.
- Silenzi M. (2014). *El problema de marco: alcances y limitaciones de los enfoques postcognitivistas*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Silenzi, M. (2015). "La dualidad del Problema de marco: Sobre interpretaciones y resoluciones", *Revista Tópicos, Revista de Filosofía*, vol. 47, pp. 89-112.
- Silenzi, M. y Moro, R. (2015). "Sobre el uso de heurísticas como posible solución del problema de marco", *Crítica, Revista Hispanoamericana de Filosofía*, vol. 47, n.º 140, pp. 65-91.
- Tversky, A. y Shafir, E. (1992). "Thinking through uncertainty: Nonconsequential reasoning and choice", *Cognitive Psychology*, vol. 24, pp. 449-474.

María Susana **Paponi**

Sandra **Uicich**

(Editoras)

Formas de subjetivación y modos de la corporalidad en la experiencia de la cultura contemporánea

Volumen 10

Índice

Los jóvenes en las escuelas medias nocturnas. Aproximaciones a los significados otorgados al tiempo en la escuela.....	630
<i>Verónica Cuevas, Teresa Bedzent</i>	
Extimidad: una forma de estar en el mundo actual	637
<i>Ana Clara Franke</i>	
Vaca Muerta: sujetos y estereotipos en la prensa	641
<i>María L. García Fleiss</i>	
El sublime objeto “Asia”	648
<i>Santiago E. Maneiro</i>	
Subjetivación como configuración: el cuerpo en las sociedades de control	653
<i>Camilo Ríos</i>	
Vida y servidumbre maquina en las sociedades de control	659
<i>Emiliano Sacchi</i>	
Resonancias intempestivas del <i>élan vital</i> de Bergson	666
<i>María Cristina Vilarino</i>	
<i>Cyborgs</i> : una aproximación al cuerpo contemporáneo desde el bioarte	670
<i>Ayelén Zaretti</i>	

Los jóvenes en las escuelas medias nocturnas. Aproximaciones a los significados otorgados al tiempo en la escuela

Verónica Cuevas

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue
vcuevas1976@gmail.com

Teresa Bedzent

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue
tmbedzent@yahoo.com.ar

Introducción

El presente escrito surge en el marco del proyecto de investigación “Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna” dando continuidad a una línea de investigación iniciada en 1995, centrada en distintos aspectos del nivel medio del sistema educativo rionegrino, en las subjetividades de los jóvenes alumnos y el sentido que le confieren a la escuela media nocturna en el contexto actual.

Este trabajo se propone presentar algunos hallazgos referidos al empleo del tiempo que hacen los jóvenes. En el curso del trabajo de campo empezamos a escuchar con cierta reiteración que al hablar de su tránsito en la nocturna también se referían a un tiempo anterior, que transcurrió en otras escuelas y a un tiempo presente, el tiempo que transcurre en la escuela nocturna. Además aludían a otros tiempos, diferentes al tiempo destinado a la escuela, el tiempo para trabajar y el tiempo para ocuparse de la familia. Las menciones de esos tiempos fueron indicios que nos llevaron a construir un nuevo interrogante que gira en torno al tiempo, las experiencias estudiantiles y la particular vinculación entre la responsabilidad que tienen en la escuela, su hogar y su trabajo.

Analizar el uso del tiempo en los jóvenes, nos puede proporcionar algunos elementos para conocer más a los sujetos juveniles que estudian en estas escuelas y algunos aspectos de su compleja realidad social, considerando que los estudiantes son más que simples actores escolares, pero al mismo tiempo, sin perder de vista las relaciones que construyen con las instituciones educativas, ni los significados que sobre ellas poseen.

El interés por preguntar sobre el uso del tiempo se sustenta en la necesidad de conocer cómo se organizan los jóvenes para llevar adelante las diferentes actividades en un tiempo ocupado por responsabilidades laborales o familiares y un tiempo libre.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) promueve que en las encuestas se indague acerca del uso del tiempo y, este organismo, explica su importancia en estos términos:

Porque nos permite conocer la cantidad de tiempo que los hombres y las mujeres destinan a la realización de distintos tipos de actividades como: el trabajo remunerado, el trabajo doméstico no remunerado, el trabajo comunitario, el tiempo libre y las actividades personales. La participación de hombres y mujeres en el trabajo es distinta (...) En general, la sociedad ha asignado a las mujeres la responsabilidad de las tareas domésticas no remuneradas, lo que limita su participación en el mercado y por lo tanto en la generación de ingresos, afectando su calidad de vida. Las encuestas (...) nos permite conocer la cantidad de esfuerzo que las mujeres destinan al trabajo no remunerado en sus hogares y en la comunidad, el mismo que no es reconocido socialmente como trabajo, invisibilizando su aporte a la economía (...) ¹ (4).

Una joven expone cómo es un día cualquiera para ella:

Entro a las 8, mis hijos vienen acá a la mañana, antes todos entrábamos a los 8, dejaba a mis hijos, a mi marido y me iba a trabajar. Este año no. Ahora yo traigo a mis hijos y me voy al trabajo, yo salgo allá a las 12 y ellos salen a las 12, así que vengo volando (...) la ayudo a mi nena con la tarea ni bien llego, por ahora no tengo otra actividad (...) y a las 7 vengo acá, si ella tiene tarea resigno la siesta, así me organizo (...) (E. 30).

Al indagar en torno a *las cosas que haces más frecuentemente en tu tiempo libre*, este sub-eje nos permitió conocer, no sólo las actividades que enunciaban realizar con más frecuencia, sino cuál era su concepción de tiempo libre y reconocer diferencias entre las concepciones de las alumnas y los alumnos.

Como primera aproximación, si diferenciamos entre varones y mujeres advertimos que la mayoría de los primeros optan por la práctica de fútbol, mirar televisión y escuchar música en su tiempo libre. Las mujeres en cambio prefieren estudiar como actividad prioritaria aunque también mencionan que miran televisión y escuchan música en sus ratos de ocio. Una diferencia significativa se registra entre mujeres solas con y sin hijos. Aquellas alumnas que tienen hijos/as prefieren, en su tiempo libre, realizar alguna actividad compartida con ellos.

Otra diferencia que advertimos es a partir del estado civil de los jóvenes encuestados: el 90% permanece soltero y optan por mirar televisión y escuchar música, en cambio los alumnos que están casados o en pareja enuncian que eligen pasar su tiempo libre con la familia.

En concordancia con lo expuesto, se notan diferencias importantes en las actividades que frecuentan hacer en su tiempo libre las alumnas y los alumnos. Se observa esta invisibilidad que se menciona respecto al trabajo no remunerado en sus hogares y en la comunidad. Parecería que estos jóvenes distinguen dos tipos de actividades y, por lo tanto, de tiempo: el tiempo de trabajo remunerado y, el resto, sería considerado tiempo libre. Desde su perspectiva consideran tiempo libre cuidar a los hijos, realizar las tareas domésticas y estudiar, entre otras actividades.

Un cuarto de las mujeres jóvenes señala el trabajo doméstico no remunerado como una de las tres cosas que hace más frecuentemente en su tiempo libre. Ellas dicen:

Cuido hijos, estudio, cosas de mi casa”; “escuela, cuido hijo, estudio”; “cocinar, estar con mis hijas y salir a caminar”; “comparto con mi hija haciendo la tarea de su colegio y jugamos a las cartas”; “limpio, escucho música y cocino”; “tomo mate, limpio y visito a mis padres”; “manualidades, lectura, tareas de hogar

¹ Freyre Valladolid, Mayela y López Mendoza, Edgardo (2011) *Brechas de Género en la Distribución del Tiempo*. Lima, MIMDES. Consultado en <http://www.cepal.org>.

Un solo hombre joven menciona “ordenar mi casa”, refiere al trabajo doméstico no remunerado en su respuesta junto con escuchar música.

El tiempo, la cotidianeidad y ser alumno en la nocturna

Entendemos que la cotidianeidad se constituye por todas las situaciones que viven y por las actividades que realizan los y las jóvenes diariamente en un contexto determinado. El día a día se organiza en función de las actividades que desarrollan en diferentes ámbitos y las responsabilidades que asumen en los mismos. En este trabajo, pensamos la categoría vida cotidiana concibiéndola como parte del mundo social, que se erige en cualquiera de sus campos generando relaciones, significaciones y prácticas que construyen sujetos concretos al interior de una realidad específica.

Entendemos la cotidianeidad como el conjunto diverso de prácticas vinculadas con modos de (re)producir la vida (Heller, 1972, citada en Achilli, 2005) considerando que esos conjuntos son aprendidos en las interacciones subjetivas basadas en marcos de referencia tanto compartidos (Berger y Luckmann, 1968,1995) como de conflicto. Por ello vemos que la importancia de explorar aspectos de la cotidianeidad de los y las jóvenes estudiantes de la nocturna radica en aproximarnos a las significaciones que le otorgan a la escuela, a la familia y al trabajo, y los modos de organizar el tiempo en sus actividades diarias.

Nos centramos en las significaciones que han construido a partir de ser alumnos en la nocturna.

El tiempo escolar

El tiempo es uno de los grandes temas de la filosofía porque, como dice una expresión popular, el tiempo es vida. Y la juventud es un momento particular en ese devenir. El tema que nos ocupa tiene una significativa relevancia y proponemos abordarlo a partir de un interrogante específico ¿qué ponen en juego los jóvenes alumnos en torno al tiempo? Consideramos que, en el caso de las escuelas nocturnas, se establece una particular modalidad de manejo del tiempo escolar en la construcción del oficio de alumno. En un trabajo anterior (Cuevas e Ibáñez, 2012) pudimos observar en sus discursos que la vivencia del tiempo escolar en contraposición a una historia marcada por sucesivos fracasos, emergen en esta vuelta a la escuela no solo como dificultades a superar, sino también como posibilitadoras de reflexionar y de actuar sobre sus propias realidades.

Es por ello que consideramos necesario adentrarnos en la vivencia que ellos tienen sobre el tiempo en la escuela. Para aproximarnos a una concepción del tiempo escolar Giddens (1984), plantea desde una visión gerencialista de la educación, que esta organización del tiempo escolar obedece a la necesidad de control desde la administración educativa, ya que la asignación rutinaria de tareas específicas en este entramado temporo-espacial lo hace perfectamente posible.

Hargreaves (1996) sostiene una visión técnico-racional del tiempo. Es decir, la consideración del tiempo como un recurso finito y objetivo, en el sentido que significa lo mismo para cada persona o grupo y que puede gestionarse con el objeto de cumplir con unos fines educativos determinados. Frente a esta visión objetiva del tiempo podemos contraponer otra subjetiva que Hargreaves (1996) denomina tiempo fenomenológico, situada justo en el extremo opuesto.

Desde esta visión, el tiempo es algo vivido por cada uno y tiene una duración interna que varía de persona a persona. Las variaciones subjetivas de nuestros sentidos del tiempo se basan en otros aspectos

de nuestras vidas: nuestros proyectos, intereses y actividades y en los tipos de exigencias que cotidianamente se nos plantean. El modo particular de vivenciar el tiempo cambia según los sujetos. A este respecto Hall (1984) propone una conceptualización en la que distingue dos concepciones del tiempo, una monocrónica y otra policrónica, ambas respectivamente relacionadas con la técnico-racional y la subjetiva (citado por Poggi, 2007: 158).

Aquí nos detendremos en la dimensión policrónica del tiempo, que se configura en relación al contexto, está en vinculación con los sujetos y las relaciones que establecen, a la vez que se caracteriza por ser menos previsible y manejable.

Por lo tanto, el tiempo no es ajeno al contexto organizativo sino que necesita de él para tener sentido educativo; es sensible a las circunstancias, a las personas y a sus relaciones; es un tiempo íntimo donde se expresan las interacciones, las reacciones y las interferencias (Varela, 1992). En este sentido Poggi (1999) sostiene que la vida en las aulas se caracteriza por la policromía, la complejidad, la densidad, la imprevisibilidad, la inmediatez y la simultaneidad.

Adentrarnos en los discursos de los jóvenes sobre lo policrónico del tiempo en la escuela, nos invita a re pensar las subjetividades juveniles, ya que para muchos jóvenes la valoración del tiempo en la escuela cobra un significado particular, lo viven como tiempo valioso, ya que es un tiempo que habilita a un significado y valor en sí mismo del estar ahí.

Juan expresa al respecto:

(...) con la profe de lengua no quería saber nada, pero ella nos dejó elegir lo que queríamos leer, y encontré alguna enseñanza, hasta algún consejo en la lectura, me di cuenta que me gusta mucho lo que es milonga, así que empecé a leer cuestiones relacionadas y un día estaba en casa con los libros y empecé a escribir, me sentía bárbaro, escribía una palabra y me venía otra, y otra, Sentí que me liberaba... hoy ya tengo más o menos 20 poemas. Ella me los corrige, (por) el tema de la redacción.

En este relato se evidencia cómo la escuela permitió en este joven la entrada a un mundo diferente, lo sacó de su cotidianidad para darle entrada a una dimensión nueva para él, en el cual rescata la dimensión subjetiva de la escritura. Según Simons y Masschelein (2014) “en una cara de la moneda hay una suspensión, (...) Y en la otra hay un movimiento positivo la escuela como tiempo presente y como espacio intermedio, un lugar y un tiempo para las posibilidades y para liberación...” (39).

Todas estas inferencias preliminares nos interpelan, en torno a qué tipo de subjetividades están aconteciendo en la escuela media nocturna, que muestra lo inesperado, lo posible y habilitante de otras subjetividades que pueden emerger en el tiempo que transitan en la escuela.

Un interrogante que se instala es: ¿el tiempo educativo es un tiempo libre —en términos mercantiles— que posibilita emerger una potencia hasta el momento no reconocida por muchos de estos jóvenes? Simons y Masschelein sostienen que:

La operación escuela como un espacio diferenciado de otros espacios sociales, que transforma cierta selección de conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (Simons y Masschelein, 2014: 37).

Una joven explica:

Cuando llegas acá, es tu mundo, tu lugar, tu hora... acá llegamos nos descargamos, nos distraeremos un poco (...) yo acá lo paso re bien (...) es terminar lo que no hiciste antes, mi fin es terminar, es una materia que te quedó, yo no puedo echarme para atrás...no puedo pavear no puedo dejar, para qué dejé a mis hijos solos (María, 27 años. E 44).

El tiempo en la escuela se vive como un espacio propio, único, a disfrutar, en donde al menos por un tiempo se dejan por fuera las preocupaciones, la cotidianidad familiar y otras obligaciones. Al Respecto Simons y Masschelein (2014) sostienen: la escuela surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y lo lleva al lujo del tiempo igualitario.

La escuela los iguala, les brinda la oportunidad de poner en suspenso todo un bagaje cotidiano para emerger algo en común, que los une, la posibilidad de construir el oficio de alumno. La distribución de las aulas, las relaciones que se establecen entre pares, con sus docentes, posibilita separarse literalmente del tiempo y el espacio del hogar, del trabajo, de la sociedad y de las leyes que las gobiernan. Según Simons y Masschelein (2014) esto puede lograrse no solo a través de la forma construida del aula (la presencia de un pupitre, la pizarra, la disposición de los bancos...), sino también a través de todo tipo de métodos y herramientas. Y por supuesto el profesor también juega un papel importante.

Nos preguntamos: ¿qué ofrecen los establecimientos educativos medios nocturnos a estos jóvenes que no encajan en el modelo tradicional de escuela y alumno? En un trabajo anterior (Cuevas e Ibáñez, 2012) para intentar aproximarnos esbozamos algunas respuestas a este interrogante recurriendo al concepto de gramática escolar descrita por David Tyack y Larry Cuban: como un “conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes, los asignan a las clases, seleccionan lo que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación” (citados en Dussel; 2007:13).

Desde la percepción de los alumnos, la gramática escolar de las escuelas medias nocturnas difiere en algunos aspectos de las escuelas diurnas. En los recortes discursivos se evidencia una flexibilización del tiempo, de los contenidos, de las normas institucionales (inasistencias, entradas y salidas de la misma, etc.). La concepción de alumno que portan docentes y directivos, se plasma en una particular modalidad de relación con los mismos, que favorecen su tránsito por la institución.

Otro aspecto que destacan es la flexibilidad que presenta la organización escolar en cuanto a facilitar la continuidad en el cursado de las asignaturas a quienes se les presentan algunas dificultades para cumplir con las exigencias escolares.

(...) Siempre se trata de entender a la gente que viene a estudiar, [...] a la gente que trabaja solo se le pide el certificado de trabajo y se le justifican algunas faltas para que no se queden libres, porque eso es también lo que nosotros necesitamos, que nos apoyen y que nos ayuden (E 3).

La recepción favorable de los planteos que formulan los alumnos, cuando deben justificar algún incumplimiento y que sean comprendidos, hace que estas escuelas sean percibidas como instituciones flexibles por las facilidades que ofrecen en relación con lo académico, al rol de los profesores como posibilitadores en la construcción de los aprendizajes y a la comprensión de los actores

institucionales (docentes, directivos, preceptores y compañeros) de las situaciones particulares de cada uno de ellos (Fabbri y Cuevas, 2011).

En este sentido los estudiantes aprecian que los docentes los apoyen para que no se desanimen y abandonen.

Podemos observar, a lo largo de este recorrido de trabajo en las escuelas medias nocturnas que, cierta valoración positiva de la escuela nocturna resulta por comparación con la escuela diurna a la que han concurrido anteriormente:

(...) en el nocturno te miden algunas cosas yo tengo una hija y digo por tal motivo no puedo venir, y antes, cuando iba a la otra escuela, no te lo permitían... (E 1)

(...) cuando yo entré esta escuela me sorprendió que de dirección ya arranca todo bien, o sea nunca tuve problemas. Siempre se trata de entender a la gente que viene a estudiar (E 9).

Ambas expresiones refieren a ciertas cualidades valoradas de la escuela nocturna que pueden ser solidarias con el buen trato que percibe el alumno hacia sí y con sentir que es comprendido en su situación como joven que asume otros roles además de ser alumno. Algunos estudiantes destacan además del buen trato, el buen clima de trabajo que se presenta en las aulas: “el clima del aula es tranquilo, mucho más tranquilo [que en la escuela diurna, acá] vas a escuchar siempre una risa alguna pavada pero no tanto escándalo de tener que ir a buscar al preceptor” (E.10).

Conclusión

En esta primera aproximación al tiempo de los jóvenes que asisten a las escuelas medias nocturnas se entrelazan la escuela, sus familias y las obligaciones laborales dentro del contexto sociocultural en el que viven. Asistir a la nocturna no solo se evidencia como un tiempo posible para terminar sus estudios secundarios, sino para muchos de ellos como un tiempo vivido como propio, en donde ponen en suspenso sus preocupaciones y sus obligaciones familiares. Asimismo el tiempo que transcurre en la nocturna es un tiempo escolar que re-significa otros anteriores como una posibilidad de suspender marcas y destinos preestablecidos.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde Editor.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995 [1968]). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Cuevas, V. e Ibáñez, M. (2012). “Ser alumno en la nocturna entre el oficio y la posibilidad”, *Praxis Educativa*, vol. XVI, n.º 2, pp. 43-5, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dussel, I. et al. (Eds.) (2007). *Más allá de la crisis: Visión de Alumnos y Profesores de la Escuela Secundaria Argentina*, Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Fabbri S. y Cuevas, V. (2011). “Inmigrantes Escolares”, *Pilquen*. Sección Psicopedagogía. año XIII, n.º 7.

- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. España, Amorrortu.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/GSTN_Hargreaves_Unidad_2. Consulta el 25 de agosto de 2015.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Poggi, M. (1999). "Del tiempo escolar", en: Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Coedición Centro de Estudios Multidisciplinarios - Novedades educativas.
- Varela, J. (1992). "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo", *Revista de Educación*, Madrid, n.º 298, pp. 7-29.

Extimidad: una forma de estar en el mundo actual

Ana Clara Franke

Instituto de Formación Docente N° 3 y 86

anaclarafranke@gmail.com

Las redes sociales, particularmente, Facebook e Instagram, se han convertido en una modalidad más para exteriorizar la vida de los jóvenes y adultos y algunos especialistas nombran este fenómeno con el antónimo para intimidad: la “extimidad”, que supone la exposición de los aspectos íntimos de las personas (cuerpo, pensamientos, etc). El individuo no se muestra para compartir algo con los demás sino que usa a los otros como un espejo para reafirmarse.

Las redes sociales son “comunidades virtuales”. Es decir, plataformas de Internet que agrupan a personas que se relacionan entre sí y comparten información e intereses comunes. Pertenecer a una red social, le permite al usuario construir un grupo de contactos, que puede exhibir como su “lista de amigos”. Estas modalidades de expresión, entran a la escuela, especialmente, en forma de conflicto o tensión, cuando las imágenes o comentarios publicados vulneran la dignidad de algún estudiante o docente, y se convierte en objeto de reflexión y preocupación por parte de directivos y docentes, o demanda de resolución a la escuela por parte de las familias. “Lo que ocurre en las redes”, ocurre también en el aula y en la escuela.

¿Por qué los chicos y las chicas hacen pública una información de índole privada? Sin duda, el concepto de público y privado se ha transformado. La noción de intimidad que tenían los adultos de hoy cuando eran adolescentes no tiene nada que ver con la que viven los adolescentes del siglo XXI, para quienes las fronteras entre lo público y lo privado se han desdibujado. La intimidad se ha desplazado a la web.

La antropóloga Paula Sibilia, tomó como punto de partida las continuidades que observó entre los diarios íntimos y los blogs, pero el énfasis lo puso en las rupturas que indicaban los cambios ocurridos en nuestro modo de ser y vivir. La especialista considera fundamental destacar el hecho de que no se trata más de un gesto introspectivo y secreto, sino de una puesta en público, una exhibición. Hoy, vivimos en una sociedad que apuesta al valor de la visibilidad y de una celebridad que se autojustifican; por eso, aquella instancia interiorizada que constituía la esencia del sujeto moderno está perdiendo sus antiguos sentidos y su fuerza. En una cultura altamente espectacularizada y mediatizada como la nuestra, si algo o alguien no se ve (o no sabe mostrarse como debería), tal vez no tengamos garantías de que «existe» (*La Nación*, 29/06/13).

La pregunta que nos formulamos docentes y directivos es ¿Qué se muestra, qué se oculta? Las chicas y chicos se construyen una vida, en donde se muestra lo bello, los momentos felices, los éxitos, porque lo que buscan es Ser alguien, alguien parecido a las celebridades. Facebook e Instagram son construcciones de sí mismos/as orientadas hacia la mirada ajena. “Solo es lo que se ve” (Sibilia, 2008: 31), es una fuga hacia una interioridad que se construye desde una exterioridad. Los jóvenes exponen su

intimidad, con confesiones, fotografías, pero con pocas palabras, la lengua franca es el lenguaje visual (Berardi, 189), las relaciones sociales se establecen mediante fotos y se celebra a partir de una puesta en escena, no importa si es verdad. La mirada del otro se va constituyendo como la censura más eficaz para marcar si se ha comprendido o no cual es la situación de normalidad (Martínez, 2014).

La revolución “celular-conectiva” corresponde a la década de 1990 y a la difusión de las tecnologías digitales en el ideario de conformación de la red global. Esta segunda oleada de cambios sería la de más efectos en el plano psíquico, pues rearmaría el proceso de socialización. Quienes hoy son jóvenes demuestran una familiaridad con internet notable para las generaciones precedentes y asumen la participación en redes como una de las instancias más importantes de la vida social. Y muchas veces jóvenes que pertenecen a comunidades más aisladas “sorprenden” a sus adultos con un conocimiento del mundo digital que parece haberse filtrado, precisamente, desde otros contactos juveniles. La cultura digital es una cultura social y compartida (Martínez, 2007).

Este hecho, que parece tan sencillo (aceptar sin complicaciones la omnipresencia de la máquina en la vida contemporánea) contiene, sin embargo, dimensiones que suscitan la polémica: considerar lo humano como un producto de la interacción entre hombre y máquina supone derribar la oposición real/virtual, donde del lado de “lo real” carecería de cierta verdad, y del lado de “lo virtual”, la falacia de la representación. En efecto, esta distinción queda a tal punto en jaque en nuestras prácticas contemporáneas, que ya no podemos separar tajantemente lo real de lo no real dentro de lo que acontece en el mundo de las redes, así como tampoco podemos distinguir claramente qué es lo genuino de lo humano, qué es lo subjetivo, qué es lo maquínico, qué es diseño “natural” y qué es producto del artificio que significa toda técnica (Martínez, 2014).

Estos procesos tienen impacto en las constituciones de las distintas subjetividades contemporáneas, más allá de la edad. El individuo se relaciona con otros individuos a través de imágenes. Elige y hace públicas imágenes de él mismo que colaboran en la construcción de una determinada historia, como señala Sibilía, a la manera de un montajista que construyera un relato que no es sino la propia biografía. En la sociedad del espectáculo, todo perfil público se acompaña de momentos ilustrativos que no son sino imágenes. Todo hecho importante de la vida queda testimoniado en imágenes. Para poner un ejemplo contemporáneo caro a las personas jóvenes podemos referirnos a Facebook o a cualquier red social. ¿Los perfiles de esas redes —se pregunta Sibilía— deben ser considerados “vidas” u “obras”? ¿Cuál es el rol de la felicidad en la imagen exhibida?

Los mecanismos de normalización ya no se encuentran dentro de la escuela, operan dentro del mundo del espectáculo (dentro del mundo de las imágenes que producimos, consumimos y vía las cuales regulamos nuestros vínculos sociales). En estas nuevas zonas de producción de lo humano lo que se produce es siempre una vida feliz (Martínez, 2014).

¿Por qué para Debord nuestras sociedades se convertían en sociedades espectacularizadas? No porque hubiera más proyección de imágenes necesariamente. Para Debord “espectáculo” no es “proyección de imágenes” sino aparición de relaciones sociales mediadas a través de las imágenes. Y aun si Debord gestó estas ideas entre las décadas de 1950 y 1960, es decir muy lejos de las redes sociales que hoy conocemos, el vínculo a través de cualquiera de ellas es un claro ejemplo de relación espectacular. Gestamos hoy relaciones sociales a través de fotos, por ejemplo, que dan fe de diversas instancias de nuestra vida. Celebro y me celebran a partir de una escena presentada bajo la forma de una imagen, y en esos comentarios se va tejiendo la amistad. Por eso al definir espectáculo de este modo, Debord ampliaba la noción naturalizada de espectáculo como actividad del ocio asociada a las imágenes para extenderla a todos los vínculos. Lo que Debord diagnosticaba, muchos otros lo veían y lo abordaban de modo descriptivo. Pero Debord tuvo la audacia de intentar explicarlo en términos de una economía política. ¿Cómo lo hizo? Deteniéndose, antes que nada, en el hecho de que la principal

producción de nuestras sociedades parece ser la imagen misma. Vivir en una sociedad donde la imagen tiene tanta presencia determina los modos de expresión de las culturas juveniles, desde el momento en que las personas jóvenes son consumidores privilegiados para el marketing contemporáneo, al mismo tiempo que son los mayores productores y consumidores de imágenes en términos cuantitativos (Martínez, 2014).

En la cultura de la imagen, el cuerpo es el modo primordial para estar en el mundo desde la experiencia, los valores más apreciados socialmente tienen que ver con los atribuibles a la juventud: la fuerza, el tipo de belleza que se asocia al vigor, la esbeltez, un cierto desenfado. El hecho de que los valores que la sociedad atribuye a la juventud sean presentados como los más deseables por el conjunto, es causa de una primera paradoja para quien atraviesa la juventud: la sensación de que debería ser sencilla y totalmente feliz, pues se encuentra en la época de máxima felicidad. De allí en más, al menos así parece ser el mensaje subliminal y no tanto, su vida no hará sino empeorar. Mejor dicho: sus atributos no harán sino empeorar, con lo cual advendrá necesariamente un empeoramiento de la vida en una sociedad estructurada en base a atributos visibles.

La juventud es el momento de constitución de los valores en un individuo, ese momento en que los valores están en germen o en formación pasa a ser el momento modelo de individuos cuyos valores, se supone, ya están formados. El otro mensaje que se puede recibir de este fenómeno tiene que ver con la falibilidad de esos valores que afirmaban al adulto: un adulto que no desea ser adulto no parece ser el punto de llegada de ningún proceso de formación de valores. Precisamente, a la juventud de hoy le toca asistir a la mutación de un modelo antropológico que excede a la omnipresente mutación de valores que se da entre generación y generación. A esta juventud le toca asistir a un cambio abismal de los modos de constituir conocimiento, a un cambio sin parangón en la forma de relacionarse con los otros, a un cambio radical en el modo en que las máquinas se hacen presentes en nuestras vidas (Martínez, 2014).

Internet es el gran dispositivo de nuestra época, pero no el único, hay indicios de que estamos ante un corte en la historia, en este movimiento se transforman también los tipos de cuerpos que se producen cotidianamente, así como, las formas de ser y de estar en el mundo. Estas formas imprimen su influencia en la conformación de los cuerpos y subjetividades. Las sinergias históricas y geográficas incitan unos desarrollos corporales y subjetivos y bloquean formas alternativas (Sibilia, 2008: 19-20).

El diario “extimo”, según un juego de palabras que busca dar cuenta de las paradojas de esta novedad, consiste en exponer la propia intimidad en las vitrinas globales de la red. Las webcams, intercambiar videos caseros a través de Youtube, permiten exponer la vida ante millones de personas por día (Sibilia, 2008: 16).

¿Cómo abordar un asunto tan complejo y actual?

La Red puede constituirse en un espacio donde transitar el proceso adolescente, un espacio intermedio entre lo familiar y lo ajeno sobre el cual se afirmará lo propio y se proyectarán los vínculos con los pares, es por eso que los jóvenes abandonan las redes en donde existe la presencia del adulto, ese espacio virtual, les permite imaginar un mundo sin adultos, la exogamia propia del deseo adolescente.

Las experiencias subjetivas se pueden estudiar en función de tres grandes dimensiones o perspectivas diferentes. La primera se refiere a lo singular, cuyo análisis enfoca la trayectoria de cada individuo como sujeto, y es tarea de la psicología, en el extremo opuesto, está la dimensión universal de la subjetividad, que engloba todas las características comunes al género humano y es tarea de la biología, la lingüística, entre otras disciplinas. Pero hay un nivel intermedio, particular o específico que busca detectar los elementos comunes a algunos sujetos, pero no necesariamente inherentes a todos.

Esta perspectiva contempla aquellos elementos de la subjetividad, que son culturales, frutos de ciertas presiones y fuerzas históricas, en las cuales intervienen vectores políticos, económicos y sociales que impulsan el surgimiento de ciertas formas de ser y estar en el mundo. Este análisis permite examinar modos que se desarrollan junto a nuevas prácticas de expresión y comunicación vía internet, con el fin de comprender este curioso fenómeno de exhibición de la intimidad que hoy nos intriga (Sibilia, 2008: 20-21).

Bibliografía

- Massa, F. “Preguntas y respuestas en la era de la extimidad”, *La Nación*, 29 de junio de 2013. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1596492-preguntas-y-respuestas-en-la-era-de-la-extimidad>.
- Berardi, F. (Bifo) (2007). “Generación post-alfabética” y “Mediamutación. Cultura de los medios y crisis de los valores”, en: *Generación Post-Alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- Martinez, M. (2014). “Clase 05 - Parte I: Jóvenes: entre modelos mutantes e imperativos de felicidad. Las industrias corporales: el dominio de la imagen, cultura juvenil e intervención técnica”, *Especialización en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Sibilia, P. (2008). “El show del yo”, “Yo narrador y la vida como relato” y “Yo real y la crisis de la ficción”, en: *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Vaca Muerta: sujetos y estereotipos en la prensa¹

María Leonor García Fleiss
Universidad Nacional del Comahue
marulgf@hotmail.com

Introducción

La explotación de hidrocarburos tiene lugar en la provincia de Neuquén desde 1918 y desde entonces y hasta la actualidad se fueron ampliando las zonas de exploración y explotación del recurso². A su vez, es conocido que en esta provincia, gobernada desde hace más de cincuenta años por el Movimiento Popular Neuquino³, se ha forjado y fortalecido una imagen del lugar marcada por la capacidad de movilización y lucha de un sector amplio de la sociedad, cuya organización está dada por diferentes colectivos sociales (Favaro, 2003: 127). De esta manera, la provincia de Neuquén puede pensarse como un campo de protesta (Favaro, 2005:129), tanto geográfica como culturalmente.

Teniendo esto en cuenta, el 28 de agosto de 2013, en medio de la represión policial y de los disturbios, la Legislatura neuquina aprobó el acuerdo entre YPF y Chevron para la explotación petrolífera en Vaca Muerta. Fueron en total 25 votos afirmativos, entre diputados del MPN y del FpV los que aprobaron el acuerdo; Manuel Fuertes (Nuevo Compromiso Neuquino) y Daniel Andersch (MPN) votaron de manera negativa y ocho estuvieron ausentes⁴. Ese mismo día, miles de personas se

¹ Este trabajo se formula como parte del plan de una beca EVC-CIN, en el marco del proyecto de investigación “Retóricas y modos de representación en discursos políticos, críticos y literarios de la Argentina reciente” (U. N. del Comahue).

² “Entre los años 1980-1990 es cuando Neuquén define su perfil hidrocarburífero y completa su inserción en el mercado nacional, coincidiendo con una tríada de problemas y contradicciones. (...) En poco tiempo, Neuquén, de “isla del bienestar” pasa a convertirse en archipiélago del conflicto social. Protestas contra el ajuste, desocupación creciente, desterritorialización, fragmentación social, nuevos sujetos colectivos; en definitiva, la economía cambia pero también lo hace la sociedad y se crean y recrean nuevos mecanismos de lucha para lograr la inclusión. Esta situación se desenvuelve en el marco de una oposición política que, acostumbrada a que se le garantice un papel subordinado aunque reconocido en el reparto del poder local, actúa acatando las reglas y estructuras vigentes en la provincia, las que por su diseño institucional y la permanencia en el poder del MPN, los coloca en el poder legislativo más como minoría parlamentaria que como auténtica oposición, sin lograr el reconocimiento de la sociedad” (Favaro, 2005: 12).

³ En 1961, cuando el peronismo fue proscrito, Elías, Felipe y Amado Sapag fundaron el Movimiento Popular Neuquino junto con otros políticos y sindicalistas petroleros. Desde sus orígenes y hasta 1985, el presidente del partido fue Elías Sapag. Por su parte, Felipe Sapag fue gobernador de la provincia de Neuquén cinco veces, interrumpido por los golpes militares. En 1987 asume la gobernación Pedro Salvatori y a Salvatori lo sucedió Jorge Omar Sobisch, primero en imponerse a los Sapag en las internas del partido. Entre 1995 y 1999, Felipe Sapag vuelve a la gobernación para luego resultar reelecto Jorge Sobisch. Tras el asesinato del docente Carlos Fuentealba y una desafortunada proyección nacional, Sobisch retrocedió y los Sapag volvieron al poder con Jorge Sapag, sobrino de Felipe e hijo de Elías, hasta 2015. Al mismo tiempo, hijos y sobrinos de los fundadores del partido asumieron distintos cargos políticos y/o administrativos en la provincia, convirtiéndose esta en un asunto casi familiar.

⁴ El diputado Daniel Baum (UP) estaba ausente con aviso y Raúl Godoy (FIT), Beatriz Kreitman (CC-ARI), Jesús Escobar (Libres del Sur), Eduardo Benítez y Alejandro Vidal (UCR), Alfredo Marcote y Raúl Dobrusin (UNE) decidieron retirarse de la Legislatura ante la resolución de la cámara de continuar con la sesión a pesar de los episodios de represión que sucedían en las calles cercanas.

movilizaron hacia la Legislatura de Neuquén manifestándose en contra del convenio⁵ y, antes de que comenzara la sesión legislativa, la fuerza policial de Neuquén reprimió a los manifestantes.

En el siguiente trabajo analizo las representaciones (Raiter, 2001: 11) sobre los sujetos en protesta contra la actividad extractiva en Neuquén. Mi objetivo es estudiar las imágenes que la prensa proyecta en torno a los actores sociales en protesta, las cuales contribuyen a conformar un *ethos* extradiscursivo (Maingueneau, 2010: 212) que afecta la credibilidad de quienes se manifiestan en contra de actividades extractivas no convencionales. A partir de esta hipótesis, analizo un corpus restringido de noticias publicadas en los diarios regionales *Río Negro* y *La Mañana Neuquén*, y en uno de tirada nacional, *Página 12*⁶, en sus versiones digitales, el día posterior a la represión y a la aprobación del acuerdo, y de notas publicadas dos años después de esos sucesos⁷. Enfocaré el análisis de los discursos seleccionados en las formas de denominación de los sujetos vinculadas a la *elocutio* (Barthes 1974: 71) y a estereotipos (Amossy y Herschberg Pierrot, 2001: 34) que afectan al *ethos* (Amossy 2011: 124) de los manifestantes. Pretendo dar cuenta de cómo la selección de determinadas construcciones apunta a conformar una imagen general de la protesta y, a partir de ello, contribuye a construir estereotipos negativos de algunos grupos opositores al MPN.

Sujetos y estereotipos en la prensa

Al hablar de *ethos* se habla de la imagen de sí mismo que proyecta el enunciador en el discurso (Amossy, *ob. cit.*). Un *ethos* puede determinar en gran medida la capacidad de actuar y hacer actuar en la escena social a los individuos afectados por esa imagen. A su vez, el enunciador también puede contribuir en la conformación de la imagen, o *ethos*, de otros. Desde esta perspectiva, el *ethos* de un sujeto en un discurso resulta de representaciones previas al discurso (*ethos* prediscursivo) y de representaciones producidas en el mismo discurso: por un lado, un *ethos* ‘mostrado’ o ‘actuado’ (*ethos* discursivo) y, por otro, un *ethos* ‘dicho’, que surge de la evocación, por parte del enunciador, de su propia enunciación (Maingueneau, *ob. cit.*). Dentro del plano de la *elocutio*⁸, los sujetos pueden destacar significados en los discursos haciendo posible el control de la comprensión para inducir en los receptores diferentes acciones y generar, a su vez, otros discursos. No hay que perder de vista que la elección de lo que se dice está condicionada y se produce en función de las representaciones (Raiter, *ob. cit.*) que poseen los sujetos productores de discursos.

En el siguiente fragmento de una noticia del diario *La Mañana Neuquén* se puede observar cómo la elección de los lexemas contribuye a conformar una representación de la protesta como un suceso que encarna violencia y amenaza: “Hubo momentos de tensión cuando se hizo retroceder a los policías.

⁵ La manifestación estaba integrada por la multisectorial contra la fractura hidráulica, comunidades mapuce, estudiantes, la CTA, partidos de izquierda, vecinos autoconvocados y gente que viajó desde Buenos Aires, como los diputados nacionales Pino Solanas y Fernanda Reyes (Unen), los candidatos del frente de izquierda Jorge Altamira y Myriam Bregman, y la socióloga Maristella Svampa.

⁶ La selección de dichos diarios se funda en que los primeros son los únicos diarios de la región y los medios más consultados, en su tirada en papel (50 000 ejemplares el *Río Negro*, en los días domingo, según el Instituto Verificador de Circulaciones; s/datos para *La Mañana de Neuquén*, aunque la tirada de éste es menor que la de aquél) y en su versión digital. El diario *Página 12* es analizado en contraste con el discurso de esos medios regionales, y complementado con el análisis de los diarios *La Nación* y *Clarín*. Estos últimos no se incluyen en el presente trabajo.

⁷ El análisis de los textos de la prensa se complementa en mi plan de investigación con el análisis de entrevistas a activistas contra el extractivismo y con el análisis de imágenes (fotografías, afiches, etc). Esos aspectos no son abordados en el presente trabajo.

⁸ En su sistematización de la Antigua Retórica, Barthes (1974) explica que, luego de las instancias de búsqueda de los argumentos (*inventio*) y su distribución en el discurso (*dispositio*), la *elocutio* es la tercera parte de la tarea retórica: la selección de las palabras y su puesta en texto, tan relevantes en la argumentación como los argumentos mismos.

Sin embargo, un nuevo grupo de uniformados avanzó con balas de goma y gases lacrimógenos” (LMN⁹, 29/08/13).

Aquí se expresa que solo “hubo momentos de tensión” cuando se hace retroceder a la policía y se indica el fin de dicha tensión a partir del uso del conector discursivo "sin embargo" para introducir el accionar del “nuevo grupo de uniformados”.

En este caso se puede ver que a un nivel del significado global (Van Dijk, 2003: 152) se expresan postulados que corresponden a los principios de la criminalización de la protesta, y este principio va a ser una constante en el corpus seleccionado. Según este punto de vista, son los manifestantes quienes causan los disturbios y los que crean momentos de tensión: así, el actuar de la policía es una respuesta justificada.

En general, las noticias de los diarios *Río Negro* y *La Mañana Neuquén* parten de esta concepción de la protesta y la aplican al caso particular de la manifestación en contra del convenio YPF-Chevron, lo cual permite a cualquier lector inferir la invalidez de la protesta y habilita la presente interpretación, vía el análisis del discurso, del posicionamiento político de esos medios en relación con la protesta en contra del acuerdo. Los medios mencionados mantienen un papel importante en la perpetuación de la hegemonía¹⁰ que constituye el MPN, que a su vez mantiene estrategias para garantizar el consenso y la cohesión tanto en el plano simbólico como en el plano de la acción coercitiva.

Dice en las primeras noticias de aquel 29 de agosto de 2013: “La primera sesión comenzó a las 16.30, mientras en el acceso a la Legislatura llovían piedras y objetos de todo tipo, pese al fuerte operativo policial que se mantuvo en los alrededores” (LMN, 29/08/13).

Aquí se ve cómo LMN hace énfasis en la virulencia de la manifestación a partir del uso de hipérbolos¹¹ como “llovían piedras y todo tipo de objetos”, enmarcado en una estructura concesiva: “pese” al operativo policial calificado de “fuerte”. Esto permite inferir que la actuación de la policía era correspondida por una fuerza en aumento de los manifestantes, lo que justificaría un aumento de la acción represiva.

A su vez, el diario *Río Negro* sigue la misma línea: la manifestación es la que propicia enfrentamientos con la policía y no se cuestiona el accionar del cuerpo policial, como lo expresa el título de una de las noticias: “La marcha opositora derivó en una batalla campal”. Y más adelante: “(...) derivó en un enfrentamiento de los manifestantes con la policía que duró más de cuatro horas” (RN, 29/08/13). La posición de agente de las acciones violentas siempre es ocupada en los enunciados por los manifestantes, responsabilizándolos de esta forma de cualquier situación que derivara del ejercicio del derecho a manifestarse.

La importancia del estudio de las representaciones que la prensa difunde radica en que las representaciones sociales poseen un impacto considerable sobre la identidad colectiva y, al mismo tiempo, influyen y determinan las relaciones que se establecen en una sociedad (Raiter, *ob. cit.*). En la sociedad contemporánea, la construcción de representaciones se ve beneficiada por los medios masivos, que poseen un poder social por el cual se imponen a una comunidad e interiorizan imágenes en las conciencias de los sujetos (Angenot, 2010: 41). Se generan así estereotipos, que aparecen como opiniones, creencias, “representaciones relativas a un grupo y sus miembros” (Amossy y Herschberg Pierrot, 2001: 39). Por ello, todas las características (violencia, agresividad) que vemos que se le atribuyen a la

⁹ A partir de aquí, *La Mañana Neuquén* y *Río Negro* se designan como LMN y RN.

¹⁰ La hegemonía refiere a la capacidad cultural de ciertos grupos para crear, desarrollar y reproducir una visión de la realidad social, y a la forma cultural e ideológicamente determinada en que se producen y reproducen las creencias, los valores y los comportamientos que conforman las actitudes vitales de los sujetos en una sociedad (Acanda, 2002: 247-8).

¹¹ Figura retórica de pensamiento que consiste en aumentar o disminuir de forma exagerada lo que se dice (García Barrientos; 2000: 54-55).

manifestación en los medios analizados, recaen también sobre los miembros que la conforman; los sujetos en protesta.

En relación con los estereotipos que la prensa difunde, estos diarios regionales hacen hincapié en las agrupaciones gremiales y partidos de izquierda como actores en protesta. Son pocas las menciones de las más de cinco mil personas que había en la movilización, entre las que se encontraban miembros de comunidades mapuche, agrupaciones ambientalistas y vecinos de la ciudad autoconvocados. Es frecuente el uso de construcciones como “el acuerdo llegó tras una jornada violenta, generada a partir del intento de manifestantes de gremios y partidos de izquierda de ingresar al edificio para impedir la sesión” (RN, 29/08/13). Como vemos, señala como agentes de la “jornada violenta” a los “manifestantes de gremios y agrupaciones de izquierda”, mientras sus acciones se describen como “derribaros vallas”, “chocaron con la policía”, “intentando entrar a la Legislatura para impedir la sesión”. Representadas estas imágenes, la referencia a la Policía se vincula a una entrada en escena “reprimiendo con violencia”; violencia que queda en posición de respuesta necesaria a la agresión primera, la de los manifestantes.

Otra forma de referencia a los actores de la protesta es a través de metonimias¹² con valor peyorativo y estereotipizante, como en el siguiente fragmento: “Un grupo reducido de manifestantes comenzó a arrojar proyectiles (en algunos casos bolas de cerámica con gomeras) desde la Ciudad Judicial” (LMN, 29/08/13). En este caso, las “bolas de cerámica” tienen el potencial de evocar en el lector regional un imaginario (Baczko, 1991: 14) vinculado a la fábrica de cerámicos Fasinpat, ex Zanon, recuperada por sus trabajadores en 2001. Así, el discurso estigmatiza a otro participante en la manifestación.

También formula *La Mañana Neuquén* que “la situación se calmó cerca de las siete de la tarde (...) momento en que las columnas de los partidos de izquierda decidieron retirarse del lugar” (LMN, 29/08/13). Aquí es posible inferir dos sentidos. En primer lugar, que los partidos de izquierda son los que generaron los disturbios y que la situación se calmó cuando se retiraron. En segundo lugar, que los mismos se retiraron porque sólo les interesa permanecer durante la generación del conflicto o para generarlo. Ambos sentidos apuntan a sostener una imagen de agresividad de dichos colectivos partidarios.

Al mismo tiempo, son persistentes las declaraciones que los diarios reproducen de los representantes del gobierno provincial y de referentes vinculados al gobierno nacional:

Diputados del oficialismo y el kirchnerismo lamentaron la violencia de la jornada y acusaron de lo sucedido a “grupos minoritarios”. Claudio Domínguez (MPN) fue uno de los más elocuentes. Afirmó que el enfrentamiento fue “una actitud golpista de un grupo intolerante (LMN, 29/08/13).

En estas declaraciones que elige reproducir *La Mañana de Neuquén*, el representante del MPN sigue una línea de pensamiento que se sustenta en un razonamiento falaz: Como en democracia elige la mayoría a través de sus representantes, entonces, si las minorías no se ajustan a la decisión de los representantes de las mayorías, tampoco se ajustan a la democracia; por lo tanto, son intolerantes y su disidencia, golpista.

El diario *Río Negro*, por su parte, cita textualmente al legislador (FpV) Raúl Podestá, quien postula: “Ya no es la Repsol española a la que le ampliamos la concesión, sino a la YPF nuestra”. El

¹² Figura retórica de pensamiento que consiste en designar una cosa con el nombre de otra con la que existe una relación de contigüidad espacial, temporal o lógica por la que se designa el efecto con el nombre de la causa (o viceversa), el signo con el nombre de la cosa significada, el contenido con el nombre del continente, el producto con el nombre de su lugar de procedencia, el objeto con la materia de que está hecho o lo específico con el nombre genérico (García Barrientos, 2000: 58-59).

diario cita asimismo al gobernador Jorge Sapag: “Ojalá que la empresa pueda llegar a la formación Los Molles, ubicada a mayor profundidad que Vaca Muerta, porque eso va a significar más trabajo para Neuquén”. Raúl Podestá argumenta en base a que YPF ya no es española, lo que permitiría inferir que sostiene la postura de que, al tratarse de una empresa nacionalizada, sería válida la extracción sin medida, o el saqueo a la tierra, expresado desde una posición crítica. Por su lado, Sapag argumenta que el convenio representa “más trabajo para Neuquén”: nótese cómo engloba a toda la provincia y no solo a un sector particular que, efectivamente, tendría trabajo.

Por su parte, el diario *Página 12, de alcance nacional*¹³, publicó un artículo titulado “Balas, gases y represión”. Ya desde el título la focalización está en la represión por parte de la policía, al mencionar esos tres instrumentos del accionar de esa fuerza. Hay enunciados aquí en los que se invierten los roles de los actores en protesta y el cuerpo policial tratados en las noticias anteriores. Los segundos son representados como responsables del origen del conflicto y los primeros como quienes se vieron obligados a responder. Expresa: “Los incidentes comenzaron a las diez y media de la mañana, cuando la policía de Neuquén reprimió una marcha de cinco mil personas”, y “los efectivos tiraron gases lacrimógenos y balas de goma a un grupo que derribó las vallas, lo que fue respondido con pedradas”.

Aquí no opera el mismo pensamiento de criminalización de la protesta, sino que la noticia se enfoca en la represión policial. Los manifestantes no son tildados de violentos y se hace hincapié en los heridos como efecto de la represión. También se pone de manifiesto que la marcha no estaba conformada solo por partidos y gremios de izquierda sino que el espectro de participantes fue mucho más amplio, en sentido opuesto a lo que se ve en los diarios regionales analizados, donde se pretende generar la imagen de una manifestación minoritaria y se recalca la participación de ciertos grupos. A su vez, muestran la palabra de representantes del partido de izquierda, Madres de Plaza de Mayo-Neuquén y de voceros de la Confederación mapuche.

A dos años del suceso, la prensa regional vuelve a tocar el tema: “La sesión más encendida y violenta que se recuerde en la Legislatura neuquina. El del 28 de agosto de 2013 fue un día largo, caliente, histórico” (LMN, 28/08/15). Así, en la nota de *La Mañana Neuquén* titulada “YPF-Chevron: la sesión más caliente de la Legislatura”, se borra en el discurso el agente de la represión y solo se dice que “buena parte de la zona norte de la ciudad, quedó difuminada detrás de una persistente nube de gases lacrimógenos”. El colectivo agente de la protesta sí es mencionado: “Habían ido a reclamar miles de manifestantes alineados con partidos de izquierda, el pueblo mapuche, sindicatos estatales y estudiantes” (LMN, 28/08/15).

Pasados dos años, quizás ya no parece políticamente correcto justificar el accionar policial y por ello se lo borra del enunciado. Sin embargo, al hacer esto, los calificativos de la sesión, “la más encendida y violenta”, “la más caliente”, remiten directamente al colectivo en protesta que se encuentra explícitamente mencionado.

Conclusiones

En este trabajo analicé algunas representaciones relevantes, presentes en la prensa, sobre la protesta y sus actores en torno a la actividad extractiva en la provincia de Neuquén, particularmente sobre un hecho de trascendencia no solo local sino también nacional. La prensa regional analizada proyecta imágenes en torno a estos actores sociales que contribuyen a formar un *ethos* extradiscursivo que

¹³ El presente análisis se complementa con otro que aborda los diarios nacionales *Clarín* y *La Nación* de la misma fecha, cuyo resultado no se incluye aquí por hallarse en proceso.

constituye la imagen pública y que afecta de manera negativa la credibilidad de los colectivos que se posicionan en contra de las actividades extractivas no convencionales.

De esta manera, esos medios de prensa ponen énfasis en la violencia que encarna el grupo en protesta y sus miembros, con especial mención a los partidos de izquierda. No hay que perder de vista que “el estereotipo que desvaloriza aparece como un instrumento de legitimación en diversas situaciones de dominación” (Amossy y Herschberg Pierrot, 2001: 45). Las agrupaciones de izquierda constituyen una oposición política al gobierno del MPN en la provincia y, al difundir representaciones negativas de ellas, se desvalorizan sus propuestas, reforzando una imagen estereotipada —deslegitimada— que propicia prejuicios y contribuye a perpetuar la legitimidad de un poder hegemónico y unívoco.

Por otro lado, también se puede observar el uso de la palabra citada en coherencia con lo dicho anteriormente. Desde *Río Negro* y *La Mañana Neuquén* se busca priorizar el testimonio de sujetos en acuerdo con el convenio entre YPF y Chevron y quienes lo impulsan, como el ministro de seguridad Gabriel Gastaminza y legisladores y representantes del MPN y del oficialismo nacional, en una apariencia de polifonía que se reduce a las voces de quienes defienden el acuerdo YPF-Chevron. Al mismo tiempo, *Página 12* parece alejarse de esta perspectiva ya que no deslegitima la protesta e incluye las voces de diferentes organizaciones en el discurso de las noticias.

Como se puede ver a partir de esta primera etapa de un análisis más amplio, los diarios que forman parte de la hegemonía regional son orgánicos al aparato político oficialista de la provincia de Neuquén, es decir, al MPN, partido en el gobierno provincial desde hace cincuenta años, afín a las políticas neodesarrollistas (Katz, 2010: 30) impulsadas a nivel nacional. Estas políticas, si bien se diferencian del extractivismo neoliberal al haber un margen de intervención estatal en la regulación de la economía, no se alejaron de ellas al sostener la economía en la extracción desmedida de recursos comunes. En este sentido, este trabajo intenta contribuir desde el análisis crítico del discurso a la comprensión de los imaginarios creados en torno a la actividad extractiva, en particular cómo es afectada en los discursos públicos la credibilidad de los colectivos anti-extractivistas. En un plano más general, procura colaborar en la comprensión de los modos de la persuasión pública y del papel político de los medios masivos.

Bibliografía

- Acanda, J. L. (2002). *Sociedad civil y hegemonía*, Centro de Investigación y desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana, pp. 247-248.
- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001). *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires, Eudeba.
- Amossy, R. (2011). “O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos”, en: Amossy R. (Org.). *Imagens de si no discurso: A construção do ethos*, São Paulo, Contexto, pp. 119-144.
- Angenot (2010). *El discurso social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales, memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Barthes, R. (1974). *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- Favaro, O. (2003). “Protesta social y representación en las provincias argentinas: Neuquén en la última Década”, *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*, Bs As, CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100724071852/15favaro.pdf>.

- Favaro, O. (Comp.) (2005). *Sujetos sociales y políticas; historia reciente de la norpatagonia argentina*, Buenos Aires, La Colmena. Disponible en:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cehepyc-uncoma/20110414103131/favaro.pdf>.
- García Barrientos, J. L. (2000). *Las figuras retóricas*, Madrid, Arco Libros.
- Katz, C. (2010). “Capítulo III: Variedad de políticas económicas”, en: Katz, C. *Ensayos críticos* N° 5: *Elementos para una lectura crítica de América Latina*, Bogotá, Espacio crítico-Centro de estudios, pp. 23-37. Disponible en: <http://www.espaciocritico.com/sites/all/files/libros/ecrt/ensayoscriticosno5.pdf>.
- Maingueneau, D. (2010). “El enunciador encarnado. La problemática del ethos”. Versión, 24, UAM, México, pp. 203-225.
- Raiter, A. (2001). *Representaciones sociales*, Buenos Aires, Eudeba.
- van Dijk, T. (2003). “La multidisciplinariedad del ACD. Un alegato a favor de la diversidad”, en: Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa.

El sublime objeto “Asia”¹

Santiago E. Maneiro

Universidad Nacional del Sur

santimaneiro@outlook.com

1. ¿Hay alguna relación entre el capitalismo y los objetos de “Asia”? Esta pregunta articula y atraviesa el presente trabajo. Nuestro análisis sostiene que hay un entramado perverso entre el “mandato al goce” del mercado capitalista y los productos orientales. El diagnóstico resulta paradójico: por un lado, los objetos de “Asia” parecen un escape de la claustrofobia “posmoderna”, patología crónica por un mundo que ha devenido demasiado sofocante; pero, por otro lado, en esa supuesta renuncia al placer se produciría un “plus-de-goce”. La relación con “Asia”, entonces, se inscribe en la lógica del capital: “Asia” permite seguir gozando de los placeres del mercado sin ese insoportable sentimiento de culpa que sigue siempre a la satisfacción neurótica del deseo. Y, así, otro interrogante surge: ¿por qué el consumo aún sabiendo la fantasía ideológica que opera en estas mercancías “asiáticas”? Estas son las preguntas que deseamos no tanto resolver, sino sólo pensar en este trabajo.

2.

“Pregúntales un poco
y verás que no creen para nada en esos cuentos de chakras,
cristales y vibraciones luminosas. Intentan creer,
a veces les dura dos horas; el tiempo que dura el taller.
[...] Tienen crisis de llanto. ¿No te has dado cuenta?
Aquí hay muchas crisis de llanto, sobre todo después de los talleres zen.
La verdad es que no tienen elección, porque además tienen problemas de dinero.
Casi siempre han ido a un psicoanalista,
y eso las ha dejado secas.
Los mantras y el tarot son una chorrada,
pero salen más baratos que un psicoanálisis”
(Houellebecq, 1999: 147-148).

El espacio y el tiempo se han diluido, diseminado; ya no hay bordes, ni fronteras, ni estrías sino un espacio liso y un tiempo monocorde que aparece y se disuelve con un vértigo imposible de resistir: el

¹ Entendemos por “Asia” una suerte de Significante vacío en el que se “acolchan” las diferentes doctrinas, filosofías, religiones y prácticas orientales, desde el *budismo* hasta *cha-no-yu*, desde *yoga* hasta *tai-chi*, desde *fēng shui* hasta *butoh*. Pero atención, “Asia” está entre comillas con lo cual, y pensando en el “efecto retroactivo de la nominación” en el que es el significante el que le da fundamento al objeto, las diferentes doctrinas, filosofías... también estarán entre comillas (“budismo”, “cha-no-yu”, etc.). Esto no sólo tiene una función metodológica permitiéndonos referir a aquellas sin ahondar en sus rasgos particulares, sino que también pretendemos bloquear refutaciones como: “¿todo es lo mismo? ¿para ustedes es lo mismo “calentar agua para el té” que practicar *tantra*?”.

espacio se desgrana en el tiempo que la misma velocidad contrae². La exterioridad se esfuma, los espacios no tienen relieve, se vuelven flexibles, tentaculares, se vuelven obscenos. Y lo obsceno desertifica la superficie. Como dice Baudrillard, “es lo que acaba con todo espejo, toda mirada, toda imagen” (Baudrillard, 2008: 193). Lógica del *simulacro*: todo deviene transparente, en una excesiva exposición, no queda ningún vestigio de lo real, somos obscenos en la obscenidad del mundo. Todo se encoje, ya no hay perspectiva, ni profundidad; todo se vuelve demasiado promiscuo, pornográfico, y en esa simulación imágenes, modas, eslóganes y exotismo fluyen y pasan en una instantaneidad sin memoria, o en una paradójica “memoria inmediata” fascinada por ese espectáculo en el que no sucede nada pero, no obstante, llena el hueco de los ojos. El desierto (de lo real) crece, el exceso de sentido nos desborda, pero es un sentido seco donde nada crece excepto esa aridez.

Esta suerte de *hiperrealidad* es el “rasgo” de la posmodernidad en la que opera la ideología del capital: fetichismos, esnobismos y simulacros son los síntomas de una conspiración de la que no solo somos víctimas, sino cómplices bobos, anémicos: el complot de la felicidad o del “mandato al goce”: tú debes ser feliz porque puedes (como devela Žižek, el imperativo a gozar invierte el mandato kantiano) y si no eres feliz, si no gozas, es por tu culpa. El mercado es infinito, inagotable, insaciable: engorda con la diferencia, a base de decodificar los flujos no codificados que chorrean y parecen retraerse a su expansión. El mercado capitalista global es descentrado, antiesencialista y desterritorializador: no tiene fronteras fijas, no tiene bordes y así libera singularidades, acontecimientos y nuevas subjetividades; pero, paradójicamente, reterritorializa estas subjetividades híbridas en moldes y estereotipos a través de “sistemas maquínicos de subjetivación” cada vez más perversos³, penetrando un enclave que parecía estar resguardado: el inconsciente. No saber lo que se esconde es esencial a la ideología del capital: *Sie wissen das nicht, aber sie tun es* (“ellos no lo saben, pero lo hacen”), dice Marx. La ideología estructura el mercado distorsionando la realidad, disfrazando las “cosas” y transformándolas en mercancías. El consumo deviene el acceso al goce, pero sólo si se retrae la realidad de la mercancía, solo si no se penetra en su verdadera lógica⁴. ¿Funciona aún este concepto de ideología?

En el mandato al goce, ya no inconsciente, se inscribe también el “renacimiento asiático”. Hoy vemos cómo “sacerdotes, traficantes y terapeutas que cobran elevados precios por servicios sospechosos” (Sloterdijk, 2002:129) truecan, tranzan y venden mercancías, “meditaciones”, escrituras “sagradas” y “drogas santas” cuyo *dealer* o “mula”, según la jerga del narcotráfico, es la nueva vedette del mercado religioso: el “arte de vivir”⁵. “Asia” deviene una mercancía, un “objeto” misterioso impregnado de metafísica, de teología y de toda una lógica fantasmática que capta el deseo y que lo impulsa en la búsqueda de *eso* (de una supuesta sustancia oculta) que se sustrae, colocándose entonces

² Deberíamos releer a Paul Virilio. En *La velocidad de liberación* dice: “En el ordenamiento del territorio, el “tiempo” prevalece en lo sucesivo sobre el “espacio”, pero no se trata ya, como hasta hace poco, de un *tiempo local*, y cronológico, sino de un *tiempo mundial*, universal, que no se opone solamente al espacio local del ordenamiento fundamental de una región, sino al espacio mundial de un planeta en vías de homogeneización.” (Virilio, 1997: 95). Y de Virilio hacer un salto al diagnóstico de Peter Sloterdijk sobre la modernidad desde una dimensión *cinética*: “El capital cinético arrolla los viejos mundos: no tiene nada contra ellos, pero su principio es no detenerse ante nada (...) Hace que las corrientes de mercancías fluyan, que las flotas naveguen, que las escaleras mecánicas se muevan, que las faunas se extingan. Ya pasaron los tiempos de inocencia en los que los seres humanos pensaban que tenían que moverse para que el mundo avanzara. Ahora se ha desencadenado el movimiento, el puro movimiento” (Sloterdijk, 2001: 25).

³ Como dicen Deleuze y Guattari: “Cuanto más desterritorializa la máquina capitalista, descodificando y axiomatizando los flujos para extraer su plusvalía, tanto más sus aparatos anexos, burocráticos y policiales, vuelven a territorializarlo todo absorbiendo una parte creciente de plusvalía” (Deleuze, Guattari, 2003: 41).

⁴ Sobre este “funcionamiento” de la ideología resulta interesante un film de 1988, *They live* (como dice Žižek, “una de las olvidadas obras maestras del Hollywood de izquierda”), en la que el protagonista, John NADA, encuentra unas gafas que funcionan como una crítica a la ideología del capital, revelándole la verdadera realidad, la lógica siniestra que opera veladamente.

⁵ No es casual que el neoliberal jefe de gobierno Mauricio Macri haya inaugurado la “capital del amor” con el Ravi Shankar que, según fuentes *off the record*, habría cobrado 2,5 millones de dólares. Se descubre aquí la oculta relación entre el capitalismo y *orientalismo*: medite, respire, relájese y elimine el *stress*, así el lunes retoma su trabajo para la empresa (multinacional) como más ganas.

como un acceso al Goce definitivo. Pero, por otro lado, “Asia” parece ser también la posibilidad de resistencia, la posibilidad de escapar de la neurosis, de esos episodios de pánico por un mundo que se ha vuelto demasiado agobiante, demasiado asfixiante. Sloterdijk dice:

Si existe un común denominador para las corrientes del antiguo pensamiento asiático, éste es la concepción del sentido del ser como ser-para-el-reposo-en-el-movimiento. (...). Las tendencias asiáticas de Occidente son quizá sólo torpes tentativas en esta dirección: expresan la sospecha de que todo lo que no sea un cambio de signo ontológico no será suficiente para eliminar del «proceso de modernización» el impulso fatal (Sloterdijk, 2001: 62).

“Asia” es para el *yo* que demanda un sentido, un continente enigmático, hermético, con resabios metafísicos donde podemos vislumbrar una búsqueda: el deseo de refugio, residencia, habitación y salvaguarda de este mundo; esto es, la urgencia de que “Oriente” se signifique como Significante de un significado. La búsqueda del goce se proyecta, entonces, en una experiencia fuera del goce, con lo cual esta relación con “Asia” hay que pensarla en términos de “pulsión de muerte”: en la renuncia al goce, en el sacrificio, se produciría así un plus-de-goce. El cuerpo ya no aguanta más y busca desesperadamente una salida, no importa cuál, cualquiera que pueda soportar (seguir sosteniendo) este mundo lleno de deseos, seducciones, tentaciones de las que gozamos todo, sin resto, sin resaca y, sobre todo, sin culpa. “Occidente —dice otra vez Sloterdijk— al sumirse en el ensueño de un Oriente pretérito y evocar una antigüedad asiática como modelo cultural de la vida actual, busca en un pasado ajeno posibilidades para un futuro propio.” (Sloterdijk, 2001: 57). Sin embargo, cuando pensábamos que “haciendo” *yoga*, “meditando” en *zazen*, dejando que los muebles pierdan el brillo, se vuelvan opacos, se llenen de humedad y musgo según *wabi sabi*, o cuando suponíamos que recitando *mantras* tibetanos, leyendo a Chuang Tzu, o deviniendo con el *tao*, nos escapábamos de la ideología, resulta que “la teníamos más adentro”, que la replicábamos y reforzábamos, pues la relación que establecemos con Oriente es formateada, dictada, producida según la propia ideología: la lógica del mercado dice qué consumir de Oriente, cómo consumirlo y el tiempo de consumo⁶. Otra vez la misma incógnita: ¿funciona el concepto marxista de ideología y de fetichismo de la mercancía? ¿Es el consumo de estos productos asiáticos del orden de lo inconsciente, o sea supone una “conciencia ingenua”, o más bien se trata de una “razón cínica”, de un funcionamiento cínico de la ideología?

Así como un análisis de la mercancía desde el enfoque de la economía política, no debe abandonarse sólo a desentrañar su misterio, descubrir la verdad encubierta tras la “forma mercancía”⁷, tampoco proponemos desenmascarar los “objetos” que se importan de “Asia”. No deseamos resolver cuestiones tales como: ¿Es realmente *yoga* lo que practicamos? ¿Es realmente budismo lo que “profesamos”? ¿Son puras estas “drogas santas” que consumimos o están rebajadas con otras sustancias extrañas? Lo que proponemos es, primero, descubrir la ideología y el imperativo a gozar operando en estas mercancías asiáticas, esto es, desenmascararlas como “dispositivos de subjetivación” del capital (o sea, “Asia” es una de las máscaras del biopoder en nuestras “sociedades de control”); y segundo, interpretar este “renacimiento asiático” como síntoma, develar el significado y el sentido que impulsan su consumo, así como también repensar la “forma” de este síntoma. Como Marx, también sabemos o sospechamos que esta mercancía oriental, este “renacimiento asiático”, aún cuando paradójicamente se

⁶ Oriente es como un kit de *iluminación*. Tal vez no falte mucho para una publicidad de “Sprayette” como ésta: “No vaya a las montañas, no huya al desierto: ilumínese en su casa y siga gozando de la vida mucho más. Los expertos aseguran que con sólo diez minutos al día sentado sobre un *safu* o en la “postura del cuervo” (*Kakasana*), usted no sólo se entera quién fue en vidas pasadas, sino que se nirvaniza sin necesidad de raparse la cabeza y enclaustrarse en un templo lejos de los maravillosos placeres que nos brinda el mercado. Todo por un módico precio. ¡Llame ya!

⁷ “¿Cómo medir, entonces, la *magnitud* de su valor [de uso]? Por la *cantidad* de “sustancia generadora de valor” —por la cantidad de trabajo— contenida en ese valor de uso” (Marx, 2014: 47-48).

muestra como una posibilidad de retirarse de la producción capitalista, como antiproducción, como puro *gasto* o *potlach*, es absorbido, no obstante, por la inmanencia del capital; y sin embargo, esta mercancía sigue siendo algo enigmático. Marx ya lo sabía: “A primera vista, una *mercancía* parece ser una cosa trivial, de comprensión inmediata. Su análisis demuestra que es un objeto endemoniado, rico en sutilezas metafísicas y reticencias teológicas.” (Marx, 2014: 87). La cuestión, entonces, es: ¿por qué la búsqueda de un “gran Otro asiático”, de un Oriente perdido, imposible?

Asia deviene para el Yo depresivo, hipocondríaco y neurótico la posibilidad de disolver el dilema, más aún, de soportar la paradoja entre ser-en-el-mundo o no-ser-en-el-mundo. Como dice Sloterdijk, “el hombre es el animal que no puede irse. Lo que llamamos el hombre es, en verdad, la forma de vida aporética, sin salida. Es el ser que tiene que hacer algo consigo para soportar su falta de salida.” (Sloterdijk, 2002: 47). Existir, y recordemos que sólo el hombre existe (según Heidegger), es buscar permanentemente una salida, un resquicio; la existencia no es otra cosa que la tragicómica historia o biografía del hombre en su fallida búsqueda de escape. La salida, ese imposible, es la metáfora con la que se disfraza la existencia: en el objeto de esa búsqueda (la salida), se descubre finalmente el propio impulso del hombre, lo que significa ser hombre. Existir es ser emboscado y habitar esa emboscada como mundo. No obstante, lo que hoy ya se ha “revelado”, y por eso podríamos hablar como lo hace Derrida de *un tono apocalíptico adoptado recientemente en filosofía*, es una conciencia en la imposibilidad de escapar. El mundo se vuelve cada vez más insoportable, más claustrofóbico, y el hombre un depresivo clínico. Y así “un nuevo tipo de hombres ajenos al mundo, desertores del mundo y corremundos entran en liza. Reflexionan sobre grandes negaciones y transformaciones de todas las cosas; una desconocida pasión de esos grupos pioneros por lo inexistente, lo otro, el allendismo y el distanciamiento del mundo toma posesión de la historia. Salvación, liberación, iluminación pasan a ser el glosario guía de nuevas y revolucionarias orientaciones supercósmicas y anticósmicas.” (Sloterdijk, 2002: 50). Salvación y nihilismo, entonces, devienen síntomas de subjetividades pánicas que soportan el peso del mundo sin saber por qué o para qué.

¿Qué es lo que hace al mundo insoportable? El exceso de sentido. Sabemos que en su venir al mundo, en el abandono de todo lo conocido, redondo, cerrado, protegido, el hombre sufre un trauma (el “trauma del nacimiento”). Nacer significa salir del útero materno, de esa esfera donde no hay sufrimiento, donde no hay faltas, y “caer” en lo incierto, lo inquietante, lo inhóspito; nacer es siempre haber llegado no solo desnudo, sino demasiado pronto. Existir, entonces, significará hacer de esa exterioridad un refugio. Cuando Nietzsche dijo que el hombre es *el animal aún no fijado*, señalaba precisamente a esa “diferencia ontológica” que impulsa permanentemente al hombre a estabilizar su posición, a “mejorar” su venida al mundo, a reparar el “inconveniente de haber nacido”. Así, el hombre está condenado a resolver el trauma del nacimiento, buscar desesperadamente una salida. En esta búsqueda el hombre no puede ser más que o un “viniente al mundo” o un “saliente del mundo”; o sea, la salida está o en el goce del mundo, o en el abandono, en la renuncia. ¿Qué tiene que ver este proceso de ontogénesis de la subjetividad con la ideología del capital? Sucede que el mercado capitalista se sostiene en esta diferencia ontológica, funciona por este trauma originario. Como dice Žižek, “el mandato de la ideología dominante es la de gozar de diferentes modos. Puedes tener sexo y gozarlo, consumir, y gozar del artículo, gozar espiritualmente, realizarte a ti mismo, cualquier cosa”⁸. La ideología posmoderna nos promete resolver el trauma del nacimiento a través del goce, y si no puedes gozar y “salvarte”, entonces es tu culpa. Este imperativo a gozar todo, todo el tiempo, ahoga al hombre, lo vuelve claustrofóbico, asmático, necesita urgente otra salida fuera del goce. Y ahí viene el “renacimiento asiático”: “Asia” como otra mercancía del mercado da al hombre agobiado, fóbico, neurótico, “la doble ciudadanía del ser y del no-ser.” (Sloterdijk, 2002: 124). En las “drogas” orientales

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=mR-ED6UQWTK>.

se produce la ilusión más impresionante de la ideología: la promesa de tramitar la diferencia ontológica conjugando el goce y la espiritualidad, el placer y el ascetismo (pensemos: ¿por qué la llamada “contracultura de la década del 60”, donde se mezclaban sexo desinhibido, drogas e hinduismo, se dio en Estados Unidos?).

3. Si algo define a la posmodernidad, entonces, es el *cinismo* del hombre que busca una salida sabiendo que no la hay, ni nunca la hubo o, como dijimos, una conciencia en la imposibilidad de salida. Si en la modernidad el hombre era impulsado por una “razón ingenua” que lo sumergía aún más en la fantasía ideológica, en la posmodernidad es impulsado por una “razón cínica”, por una “falsa conciencia ilustrada”, pos-ideológica (lo cual no significa des-ideologizada) que aún sabiendo la ilusión de la ideología no renuncia a ella⁹. Como dice Žižek, retomando el análisis de Sloterdijk, “El sujeto cínico está al tanto de la distancia ideológica y la realidad social, pero pese a ello insiste en la máscara. La fórmula, como la propone Sloterdijk, sería entonces: “ellos saben muy bien lo que hacen, pero aún así, lo hacen (...) uno sabe de sobra la falsedad, está muy al tanto de que hay un interés particular oculto tras una universalidad ideológica, pero aun así, no renuncia a ella.” (Žižek, 2014: 56-57). La cuestión es: ¿podemos establecer una relación con “Asia” por afuera del fetichismo y sin caer en el cinismo? ¿o tendremos que resignarnos con ser solamente “ilustrados”, con saber que aún cuando todo es una ilusión ideológica, que toda esa *nirvanología* es otra intrincada estrategia planeada por el poder, no obstante nos da la posibilidad de eliminar el *stress* que produce el desborde de sentido y el imperativo a gozar todo ese exceso?

Bibliografía

- Baudrillard, J. (2008). “El éxtasis de la comunicación”, en: *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2003). *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*, trad. Francisco Monge, Buenos Aires, Paidós.
- Houllebecq, M. (1999). *Las partículas elementales*, trad. Encarna Castejón, Barcelona, Anagrama.
- Marx, K. (2014). *El capital: El proceso de producción del capital*, trad. Pedro Scaron, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Sloterdijk, P. (2002). *El extrañamiento del mundo*, trad. Eduardo Gil Bera, Madrid, Editora Nacional.
- Sloterdijk, P. (2001). *Eurotaoísmo. Aportaciones a la crítica de la cinética política*, trad. Ana. M. de la Fuente, Barcelona, Seix Barral.
- Virilio, P. (1997). *La velocidad de liberación*, trad. Eduardo Sinnott, Buenos Aires, Manantial.
- Žižek, S. (2014). *El sublime objeto de la ideología*, trad. Isabel Vericat Núñez, Buenos Aires, Siglo XXI.

⁹ El cinismo posmoderno se encarna de un modo formidable en un personaje del film *Matrix* llamado Cypher. Este *tipo* (no sólo en el sentido coloquial, sino también en un sentido digamos *lukacsiano*) habiendo “despertado” a la verdadera realidad, habiendo salido de la mentira de la “Matrix”, reconoce lo insoportable y doloroso de la verdad, y el deseo de olvidar y regresar a un estado de “ignorancia”: “I know this steak doesn’t exist. I know that when I put it in my mouth, the Matrix is telling my brain that it is juicy and delicious. After nine years, you know what I realize? *Ignorance is bliss*”.

Subjetivación como configuración: el cuerpo en las sociedades de control

Camilo Rios

IDAES - Universidad de Buenos Aires - CONICET

cerrsociologicus@gmail.com

Sociedades de control

El término “sociedades de control” aparece, ya tomado de la literatura, en Deleuze de manera oral en 1978 hacia el final de una conferencia titulada “¿Qué es el acto de creación?” (2007); y luego dos veces, 12 años después en el 91, en el conocido opúsculo “Post-Scriptum sobre las sociedades de control” (1996b) y en la entrevista con Toni Negri titulada “Control y devenir” (1996a). Aunque parezca que no se trata de un ‘tema fuerte’ en su filosofía, la noción de “sociedades de control” (SC) ha sido disparador de múltiples reflexiones y ha sido usada como metáfora y como arsenal analítico para leer nuestro presente global desde una perspectiva filosófica.

Dicho eso, me interesa establecer como telón de fondo algunos elementos que Deleuze menciona como característicos en las SC, para poder desarrollar el argumento posterior. En el post-scriptum (1996b), la videovigilancia, el control a cielo abierto, la incursión de la tecnología, y en general la exacerbación del papel de las máquinas en el ejercicio de gobierno de las personas es un rasgo notable que quisiera rescatar y sostener presente. Lo que propone Deleuze que estamos empezando a ser (en función de lo que estaríamos dejando de ser) ha sido de tal manera naturalizado que cumple con sus propias prerrogativas: constituye una línea de fuerza tan sutil que incluso pasa desapercibida bajo el movimiento ‘normal’ de la historia reciente. Me interesará, específicamente, la relación que algunas de estos artefactos de poder trazan con el cuerpo.

Deleuze habla de la necesidad de describir y analizar escenarios sociotécnicos que puedan abrir y continuar el trabajo a modo de diagnóstico del presente de las sociedades de control (1996b). Pues bien, si pensamos en una cotidianidad invadida de sensores de movimiento y cámaras de seguridad, de instrumentos como el GPS y las foto-multas, pero también la tarjeta de crédito/débito, las contraseñas personalizadas, las llaves de seguridad (tarjetas de proximidad), las tarjetas de puntos y las de pagar el transporte, o las redes sociales, no estaremos muy lejos de habitar esos escenarios sociotécnicos para los que Deleuze reclamaba atención. Bastaría con recorrer nuestros hogares, abrir nuestras billeteras o enumerar los infaltables de nuestro bolso diario para empezar a hacer evidente que no estamos tan lejos de tales escenas.

Una hipótesis de doble vía respecto del funcionamiento de este hilo conductor me permite avanzar respecto de los procesos de subjetivación en este contexto: A) la subjetivación en SC como proceso de tecnificación en sentido amplio; B) los procesos de tecnificación como inmediatamente subjetivadores. Técnica y subjetivación como indiscernibles la tecnología opera como el vector más fuerte en términos

de los procesos de subjetivación. El verosímil de la información como paradigma explicativo de nuestros tiempos hace que nos concibamos como ‘modulados’, en un proceso constante e interminable de dar-forma. La técnica es el lubricante de esta máquina: el objeto técnico es el fetiche de la mercancía-bienestar, aun cuando ésta sea un fenómeno evanescente y necesariamente actualizable, y su carácter maleable y polivalente encuadre a la perfección con el carácter polifásico de las SC. Información, entonces modulación. Modulación como información, entonces ‘técnica’. Técnica, objeto técnico, entonces subjetivación. Polivalencia, polifásico, entonces modulación. La pregunta por la técnica es la pregunta por la información, que es la pregunta por la modulación, que es la pregunta por el ‘poder’ en SC, que es la pregunta por la ‘forma’. Y se modulan la conducta, el cuerpo, los deseos, el esquema cognitivo que los agencia, los procesos de producción de valor. Se modulan las formas.

Subjetivación: de la producción a la configuración

En el marco que establecen las SC como contexto general, los procesos de subjetivación también se ven trastocados y necesariamente deben ser repensados. La forma en la que propongo pensar el diferencial que vectoriza este proceso bajo este nuevo prisma, es que se puede establecer entre ‘producción’ y ‘configuración’. De *producción* se pasa a *configuración*. Este paso es supremamente importante si se entienden algunas de las implicaciones del mismo: por un lado, la importancia explícita de lo mediático y lo virtual que en la *configuración* reemplazaría a lo mecánico e incluso a lo industrial en la *producción* y, por otro, en términos de los agentes que intervienen en cada uno de los procesos. La *producción* es un proceso relativamente ajeno al producto, llevado adelante por el productor que produce un producto escindido del productor y ajeno a él, mientras que la *configuración* es un proceso que implica de alguna forma al producto en el proceso de producción, es decir, el producto tiene algún margen de acción, así sea potencial, en el proceso.

Si se me concede lo anterior, entonces podría enmarcar esta reflexión dentro del campo general de una ontología de nosotros mismos, una historia de (al menos una parte de) nuestro presente. En particular, se trataría de poder dar cuenta de los procesos de subjetivación contemporáneos, entendidos como procesos predominantemente de ‘configuración’, lo que implicaría la observación de los *nuevos escenarios* en los que tal ejercicio acontece, así como de sus efectos, en particular sobre el cuerpo.

Desde la lectura que propongo, estos ‘nuevos escenarios’ estarían mucho más cerca de la cotidianidad de las personas, y podrían consistir en elementos como la concepción de velocidad de la vida, la virtualidad, el cuerpo, la calle, el arte, el control y la disciplina, los medios masivos, entre otros muchos. En ese sentido, llevar adelante el llamado de Deleuze respecto de la descripción de los mecanismos sociotécnicos desplegados en las SC, aun nos interpela de manera urgente en términos de la extraordinaria complejidad de los espacios micro, cotidianos, del diario vivir de las personas, siempre moleculares.

El cuerpo en modulación

El cuerpo, habría que decirlo, se nos presenta como uno relativamente independiente tanto de sus funciones corporales/fisiológicas, como de sus distinciones de clase, género, raza, edad, etc. En otro trabajo (Rios, 2008) llamé ‘masa corpórea’ a la secuencia digital registrada por los diferentes aparatos de control y monitoreo propios de las SC, a los que me referiré un poco más adelante sumariamente. Y

si bien estos artefactos pueden ser programados estratégicamente para que operen sobre/con ciertas funciones corporales/fisiológicas específicas (detector térmico, por ejemplo), e incluso si pueden ser programados para que señalen, clasifiquen o permitan/impidan accesos, tránsitos, etc., de acuerdo, precisamente, a rasgos de género, raza, edad, etc., el efecto de tal operación sobre el cuerpo es a lo que llamo ‘masa corpórea’. De hecho, es innegable el uso clasista, racista, sexista, y en general discriminatorio de estos artefactos; lo que no implica que estas variables le sean, en primer término, indiferentes a la tecnología en cuestión. Lo que quiero es desplazar el interés hacia el efecto que este tipo de procedimientos tiene sobre la concepción analítica del cuerpo en el contexto de las SC, pues los trabajos a propósito de esos usos ‘estratégicos’ (políticos) de la tecnología están ampliamente difundidos.

Si bien Le Breton dice que “El cuerpo no es una naturaleza. Ni siquiera existe. Nunca se vio un cuerpo: se ven hombres y mujeres. No se ven cuerpos” (Le Breton, 2002: 25), cosa que nos dejaría sin nada más que decir por su simultánea obviedad y complejidad en términos de lo que hasta el momento he intentado proponer, se hace necesario dudar de lo más obvio. Así, con Turner por ejemplo, podríamos avanzar cuando sostiene que:

En las sociedades modernas, el poder tiene un objetivo específico, a saber, el cuerpo, el cual es el producto de las relaciones políticas y el poder. El cuerpo, en tanto que un objeto de poder, es producido con el fin de ser controlado, identificado y reproducido (Turner, 1989: 61).

Pues bien, es en ese ejercicio que considero que las SC despliegan sobre el cuerpo nuevas formas de control, identificación y reproducción, que se dicen como efecto de ‘masa corpórea’.

El lugar asignado al cuerpo por las nuevas coordenadas del espacio público moderno pasan por concebirlo como objeto sin sujeto, precisamente porque se ubica en un contexto —la calle— al que se contempla como una máquina despojada de espíritu, un engranaje al que se ha privado de alma, un artefacto que, carente de consciencia ni privada ni compartida, es sólo el trabajo que realiza: la ciudad misma (Delgado Ruiz, 2002: 111).

Lo que deviene del cuerpo en SC es en extremo interesante: se trata de su tránsito, su desplazamiento, cosa que hace su existencia dependiente de su fluir; es el cuerpo en movimiento lo observado, un cuerpo móvil, movilizado y necesariamente movilizable y es la serie de trazos de tal desplazamiento lo que termina siendo relevante (lo que hace el algoritmo recolector de metadatos opera a nivel corporal).

Hoy día, el estudio de interacción tendría que contemplar la interactividad (no necesariamente cotermporal y no necesariamente coespacial) para poder abordar de manera compleja y de alguna forma extensiva el fenómeno del cuerpo en SC. Una interactividad que se dice como copresencia digital, monitoreada y monitoreable; es decir, una copresencia no entre los cuerpos que comparten por una unidad de tiempo un espacio, sino entre cada uno de esos cuerpos y el artefacto de monitoreo que corresponda al caso, así como entre el efecto ‘masa corpórea’ al que es sometido y el correspondiente de otro cuerpo (de nuevo, relación de metadatos: de individuales).

Así pues, más allá de cómo le llamemos, el cuerpo aparece en las SC como una entidad esencialmente incompleta, pero además funcionalmente *incompletable*, y esta incompletitud es tal que el dispositivo ha dispuesto una serie de piezas que, a modo de engranajes, suplirán esa incompletitud corporal momentáneamente en función de un objetivo operativo determinado. La mejor forma de acercarnos a este fenómeno es a partir de lo que se puede llamar ‘prótesis’ del cuerpo, en términos de

mecanismos de identificación y verificación de la identidad (aparatos de control biométrico, en primera instancia pero no exclusivamente).

El cuerpo y el aparato: biometría y dividualidad

El crecimiento exponencial del uso y aplicabilidad de las nuevas tecnologías ha establecido siempre una relación con el cuerpo. Si bien desde una perspectiva socio-técnica se concibe este crecimiento como una herramienta para optimizar el gasto de energías específicas, y por tanto para optimizar el cuerpo mismo, hoy día parecieran invertir esa relación de utilidad existente entre cuerpo y aparato técnico. Su efecto pareciera ser el de una *prótesis* que antes que optimizar el cuerpo mismo, lo pone en duda, lo mutila simbólicamente para examinarlo y otorgarle ciertos grados de legitimidad o validez. En esta perspectiva, los lectores de huellas dactilares, las cámaras de seguridad, los lectores de pupilas y aparatos de reconocimiento de voz, entre otros, extrapolan hasta sus máximos la idea de *facilitar* la vida del hombre, acortando distancias simbólicas de acceso en el consumo o de comunicación, por ejemplo.

Es precisamente la relación entre la corporalidad, que no es ya asidero de identidad (acaso pieza necesaria de/para la identificación), y el aparato técnico que lo monitorea, lo verifica, lo (in)completa, y que en ese ejercicio lo hace un ‘aparato’ más, la que constituye la pieza clave para dar cuenta de lo que significa el cuerpo en nuestros tiempos. Estos aparatos operan la individualidad como dividualidad y la identidad como identificación; por eso la relación el dividual establece con la máquina es trasladada al campo de lo social: la intersubjetividad se convierte en una suerte de ‘alteridad inoperativa’ hace que *el otro* de carne y hueso ya no sea suficiente y aparezca como fundamentalmente incompleto para pensar y consumir en la práctica efectiva el ejercicio de la alteridad, de la relación social.

La presencia material, cara a cara, ahora resulta prescindible en el proceso de reconocimiento e identificación socio-técnica; de este modo, las SC instalan discursivamente la incompletitud de la corporalidad como incompletitud subjetiva. La pura materialidad del cuerpo deviene un conjunto de rastros, huellas y restos de la subjetivación, pero a la vez, es el lugar donde la subjetivación encuentra las huellas, restos y rastros de sí. Pero al mismo tiempo, por medio de este tipo de aparatos la corporalidad es al mismo tiempo la ruta y el señuelo encargado de dejar restos, huellas y rastros de (la) subjetivación. Se hace posible una suerte de ‘corporalidad que se escapa’ de/en la subjetivación y, simultáneamente, en una subjetivación de identificación que, necesariamente, ‘se escapa de lo corporal’: en términos de verificación biométrica, se asistiría a la fuga de lo corporal en términos de subjetivación. Para poder ‘comprobar’ que soy yo hace falta mi huella digital y no mi presencia corporal, y más ésta última sobra, estorba. El dividual hace del soporte corporal algo insuficiente e innecesario: efecto ‘masa corpórea’.

Ya ni somos un cuerpo, ni tenemos uno. El cuerpo es un productor de trazos, un soporte de verificación de una información digital (previamente digitalizada) que valida que ese cuerpo es (de) quien dice ser. Una serie de unos y ceros se activa en el sistema informático que almacena nuestra identidad en forma de identificación y activa la puerta del hotel donde nos hospedamos o permite que podamos hacer uso de nuestro teléfono celular. A esta aparente fisura experiencial del cuerpo, Deleuze la llama ‘efecto de dividualidad’. Somos una cifra, un dato. Que la tarjeta bancaria sea reconocida, que suene el ‘bip’ tras presionar con el dedo el lector de huellas, que la conjuntivitis no afecte la lectura del iris que me abre las puertas del mundo o que la disfonía no sea impedimento para poder activar mi teléfono, todo eso es más importante a que sea yo quien posea la tarjeta o quien esté tras los aparatos técnicos en cuestión.

Este efecto de dividualización leído desde la biometría, trae consigo un efecto filosófico: pensar una suerte de ontología de la fragmentación y de la incompletitud, proponer una filosofía de la información que se lea como la genética, a través de un código complejo que esconde la verdad de nosotros mismos. Pero también un efecto sociológico que nos llevaría a repensar la incompletitud en términos de identidad, como un acaecer necesario en el que la mismidad implica verificación biométrica. Una reflexión sociotécnica acerca de lo que implica devenir mera cifra, puro dato, rastro digital.

Restos y rastros

Entonces el cuerpo se presenta infinitamente amputado en términos de identidad, los procesos de intersubjetividad más básicos hoy día se ven totalmente impedidos si se hace referencia al aparato biológico sin más. No basta con ser reconocido por el señor portero del edificio en el que trabajamos si hemos olvidado la tarjeta de proximidad que nos autoriza el paso. Incluso si hemos de contar con la buena onda del personaje en cuestión, este día de trabajo nunca existió en el sistema —que es el que determina el pago del mismo—. Nuestro cuerpo es insuficiente así haya sido registrado por la mirada de tantos y así haya desempeñado su labor satisfactoriamente.

Por otro lado, así como se da un movimiento generalizado de inserción de las tecnologías de control desde el ámbito estatal al privado —las cámaras de seguridad son el mejor de los ejemplos al respecto—, estas se molecularizan para hacer nuestro cuerpo un espacio de incompletitud ontológica. Una computadora que hemos programado para que reconozca nuestra huella antes de permitirnos su uso resulta inservible después de habernos quemado ese dedo lidiando con unas milanesas en la cocina apenas unas horas antes. Es mi computadora, soy yo su propietario, pero ni a ella ni a nadie le importa eso: sin huella, no hay acceso. No hay explicaciones, justificaciones o excusas. Ni tonos de voz ni caricias ni promesas: el cuerpo no es suficiente, pero no porque falte algo (la huella), sino sobre todo porque sobra casi por completo: un rastro, un resto, un trazo —que siendo del cuerpo, se descorporaliza— es lo único necesario.

Y bien, la cuestión de la subjetivación nos hace partícipes de la configuración de este escenario, pues no es sólo “el sistema” y Hollywood los que han hecho de nuestros restos y nuestros rastros los depósitos privilegiados de nuestra identidad. Bastaría un recorrido por los escenarios personales más cotidianos para corroborar que estos filtros han sido voluntaria y gustosamente incorporados a nuestras relaciones personales, espaciales y temporales. El modo de concebarnos a nosotros mismos y a nuestros semejantes cambia radicalmente con el advenimiento ‘secularizado’ de la biometría.

Incompletitud: (c)o(n)clusiones

La relación entre biometría y cuerpo sigue abierta en términos de subjetivación, precisamente por consistir en un proceso de configuración (que no debe ser confundido con la noción de ‘uso’). A modo de diagnóstico rápido, es posible proponer la ‘incompletitud’ como rasgo/efecto de la subjetivación contemporánea, cosa que instala como necesidad a estas prótesis que nos mutilan identitariamente y que nos hacen devenir pura dividualización. De este modo, el efecto filosófico de estas prácticas es naturalizado y permanece como incuestionable.

Lo más interesante es que el efecto de dividualización que implica la biometría tiene que poder dar cuenta de las fisuras que allí mismo se trazan, en el funcionamiento mismo del aparato. En ese sentido,

hay un llamado a hacer también de este entramado una ontología crítica del presente, de modo que a partir de la cartografía de lo que somos se abran las posibilidades de dejar de serlo.

El cuerpo: devenido territorio alisado de identificación y desalojado de cualquier vínculo con la identidad, el cuerpo ahora se nos ofrece como un depositario de huellas, rastros y restos, como una extremidad amputada, (necesariamente) incompleta e incompletable de manera permanente. De este modo, la conexión con el mundo exterior y con los otros queda mediada en gran parte por la instalación de prótesis biométricas que verifiquen (a modo de contraseña) lo que somos una y otra vez.

Bibliografía

- Deleuze, G. (1996a). "Control y devenir", en: *Conversaciones*, Valencia, Pre-textos, pp. 265-276.
- Deleuze, G. (1996b). "Post-scriptum sobre las sociedades de control", en: *Conversaciones*, Valencia, Pre-textos, pp. 277-286.
- Deleuze, G. (2007). "¿Qué es el acto de creación?", en: *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*, Valencia, Pre-textos, pp. 281-289.
- Delgado Ruiz, M. (2002). *Disoluciones urbanas. Procesos identitarios y espacio público*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Rios, Camilo (2008). *La configuración contemporánea de subjetividades. El tránsito de la sociedad disciplinar a la sociedad de control*, Tesis de grado en Sociología no publicada, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Turner, Brian (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, México, Fondo de Cultura Económica.

Vida y servidumbre maquina en las sociedades de control

Emiliano Sacchi

CEFC - Universidad Nacional de Comahue - CONICET

emiliano_sacchi@yahoo.com

1. Sobre un malentendido de las sociedades de control

A partir de los años 70 y a lo largo de una década Foucault desarrolló varias problematizaciones sobre el ejercicio del poder en las sociedades contemporáneas. Sin dudas, *Vigilar y castigar*, publicado en 1975, fue el hito central a partir del cual pivotaron todas estas búsquedas. Pero particularmente, desde el 1976 y hasta 1979 nos encontraremos con un intento constante por rebasar la comprensión del poder en términos disciplinarios¹. Más, en esas búsquedas hay un gesto que se sostiene. De allí la superposición deleuziana entre Foucault y Burroughs: ambos diagnostican el presente. Por ello, más allá de la discusiones sobre el abandono de una noción o el privilegio de otra, sobre la congruencia de un esquema y otro, sobre la fidelidad de la lectura deleuziana, lo que cuenta es la búsqueda foucaultiana y deleuziana de una clave que permita dar cuenta del entramado de fuerzas que dictan nuestros modos de ser. En ese sentido es que Deleuze insiste con que lo que importa para Foucault es la distinción entre *el presente*, es decir, lo que somos y estamos dejando de ser; y *lo actual*, lo que estamos deviniendo, no el futuro, no lo que llegaremos a ser, sino *el ahora del devenir*, lo que hay de in/actual y de acontecimental en él. Disciplina, biopolítica, gubernamentalidad, control; de lo que se trata es en cada caso de diferentes herramientas para un diagnóstico, es éste el que nos interesa, la ‘ontología histórica de nosotros mismos’ y no hacer de la disciplina otro monstruo frío, de la biopolítica la clave de la metafísica, de la gubernamentalidad una fina teoría política.

Aunque la cuestión del control tal como aparece en el universo Burroughs o en los análisis de Deleuze (es decir en referencia clara a los sistemas de control y comunicación de la cibernética y vinculado a una profunda mutación del capitalismo) no sea igualmente explícita en Foucault, sí es explícito su interés en pensar los mecanismos de poder “post-disciplinarios”. Más, la suerte que ha tenido el intento de Deleuze por iluminar ese Foucault ‘historiador del presente’ parece haber sido lamentablemente la inversa, así hoy se confunden todos los análisis foucaultianos con la caricatura de un *depassé* poder disciplinario². La necesidad de actualizar el diagnóstico foucaultiano se trueca con el convite a ‘olvidar a Foucault’. La apuesta deleuziana era la inversa: no considerar a Foucault como el

¹ Si en *Vigilar y castigar*, Foucault decía, la soberanía no permite comprender las relaciones de poder de las sociedades modernas. Desde 1976 en adelante no dejará de insistir: ya no vivimos en la sociedad disciplinaria, *nuestro problema hoy es el biopoder* (1997:237), “vivimos en la era de la gubernamentalidad” (2004: 137), se equivocan quienes “hemos superado esa etapa. Ya no estamos en ella” (2004b: 187).

² Poder que estaría en una ‘crisis terminal’. Lo que no hace sino confirmar la vigencia de los análisis foucaultianos: la crisis es inherente de las instituciones disciplinarias. estas justamente no tienen la vigencia acrítica de la ley, sino que están tironeadas *críticamente* entre sus *objetivos* imposibles, sus *efectos* contradictorios y su *uso* estratégico.

pensador de las sociedades disciplinarias sino como “uno de los primeros en detectar que (...) estamos más allá de ellas” (Deleuze, 1990: 147).

La *Posdata*, suplementaria e intempestiva, nos convoca a trabajar *entre* las canteras del presente y lo in/actual. Para emprender el estudio socio-técnico al que nos invita, más que deslindar unos conceptos de otros, es necesario ponerlos encontrar sus zonas de intersección, lo que está en el medio y por donde se comunican: más que trazar el árbol de su formación, ponerlos en el rizoma del presente, seguir sus brotes acá y allá. Así como no importa si Foucault habla explícitamente de control o no, también es indiferente si el “término técnico” esta o no presente en *Mil Mesetas*: para comprender sus potencialidades y evitar reducciones es indispensable seguir sus brotes allí. Sobre todo para esquivar las sucesiones mecánicas, aparentemente transparentes y no problemáticas, que suponen (con más o menos variaciones) que a las sociedades de soberanía le suceden las disciplinarias, luego las biopolíticas, y a éstas últimas caracterizadas en conjunto como ‘de encierro’ les sucederían las de control “a cielo abierto” o las neoliberales y así sucesivamente. Recordemos que si bien Deleuze consideraba que pueden trazarse correspondencias entre los tipos de sociedad (soberanía, disciplina, control) y los tipos de máquina que ellas emplean (simples, energéticas, cibernéticas), advertía: “Pero las máquinas no explican nada” (1990: 148), es preciso analizar los dispositivos colectivos (la *maquina abstracta*) de los cuales las máquinas técnicas no son más que una parte. Así, lo que para Deleuze era sólo la aproximación a un problema, se plantea en estos esquemas como su solución.

El esquema de las edades maquínicas, derivado de la historia de los autómatas de Wiener, parece haber empobrecido el sentido del diagnóstico del presente: ya no se trata de interrogar las líneas de segmentariedad y de fuga que lo componen, como de proponer siempre una figura nueva que constate que estamos en una nueva forma social o en una época de transición³. El pensamiento parece condenado así a correr detrás de la noticia, del último concepto, cuya fortaleza se expresa menos en lo que permite pensar que en función su capacidad para remplazar a otro al que declara obsoleto. El estudio socio-técnico de los mecanismos de poder se trastoca así en una *voluntad empresarial de innovación conceptual*. Claro que la filosofía es justamente creación de conceptos, pero una creación que no tiene nada que ver con esos “rivales insolentes” que suponen que “los conceptos por sí solos, son productos que se pueden vender” (Deleuze y Guattari, 1991: 17). De esa forma, del ‘olvidar a Foucault’ y su caricaturesca sociedad disciplinaria, pasamos a un ‘olvidar a Deleuze’ y la sociedad de control (v. gr. Byung-Chul Han). Por este camino la producción filosófica no parece obedecer a reglas muy distintas que las de la producción en general: *producción de obsolescencia*. Los conceptos, que obrando de forma intempestiva deberían permitirnos formular el diagnóstico de nuestro presente, concurren, por el contrario: “hacia un nudo que va cerrando (...) el afincamiento de una memoria instantánea del presente, un insistente y agotador estado de apremio y deuda que nos acosa cotidianamente (...) en un mundo en el que todo parece descartable”, incluso los conceptos (Ferrer, 2015: 25).

³ Además, como señala Crary (2014), los análisis que sugieren que estamos en una época de transición (o en los inicios una nueva) caracterizada por homología al pasado como una revolución tecnológica, produce varios efectos que deben ser discutidos: en primer lugar, al representar la temporalidad global como una nueva época tecnológica naturaliza una transformación que a su vez se presenta como una autónoma e inevitable. En segundo lugar, produce la ilusión de una coherencia unificada en la experiencia del presente, a la que unidimensionaliza bajo los rasgos de ciertas experiencias de los países centrales. Es necesario discutir esta idea de “tracción epocal”, quizá ni siquiera se trate de una situación nueva. De hecho, la lógica de modernización que está hoy en juego se remonta a la que describiera Marx para el siglo XIX: en efecto, la historia de los últimos ciento cincuenta años es inseparable de la “revolución permanente” de las formas de producción, circulación, organización y comunicación. Lo que es completamente coherente con la interpretación del capitalismo como gran empresa siempre reiniciada de decodificación de flujos. La transición parece ser, como ya lo anticipara Baudelaire en pleno XIX (y lo constatará Benjamin), el estado permanente de la modernidad, incluso de la llamada posmodernidad.

2. Una apuesta posible: Control y biopolítica post-orgánica

Por ello nos gusta decir que es necesario “actualizar” el concepto de biopolítica en conjunto con las hipótesis de la sociedad de control. Pero “actualizar” en un sentido completamente inverso al de “reemplazar” o “suceder”. *Actualizar el diagnóstico*: en primer lugar, ponerlo en acto o devolver al acto del diagnóstico lo que hay en él de potencia, no hacer de él el objeto de una interpretación sino el de una experimentación, retomarlo como gesto filosófico concreto. En segundo lugar, ‘ponerlo al día’, ponerlo en relación con las fuerzas que constituyen los límites de nuestro presente y con ello actualizarlo en un tercer sentido: ponerlo en relación con *lo actual*, con lo que estamos deviniendo. De esa forma, hacer frente a la condena de un presente que pretende repetirse siempre nuevamente idéntico a si mismo. Finalmente, actualizar conceptos *es actualizar los virtuales* que los componen, y esta actualización es una creación y no simple reproducción.

Concretamente, más allá de la fetichización y de los *trend topics* académicos, actualizar el concepto de biopolítica y complejizarlo a partir de su relación con las sociedades de control nos sigue pareciendo más interesante que formular simplemente una serie de relevos sucesivos. En ese mismo sentido Lazzarato (2004) ha propuesto analizar la actualidad de la biopolítica a partir de una estrategia que nos parece sumamente interesante. Por un lado, ha señalado la necesidad de reformular el concepto de vida y vivo en las sociedades de control sugiriendo que la biopolítica contemporánea, que él llama noo-política, no tiene como objeto principal la vida orgánica del cuerpo y la población sino una *vida a-orgánica* cuya traducción sociológica son los *públicos*⁴. Al mismo tiempo ha destacado que esta tarea debe llevarse a cabo teniendo en cuenta las transformaciones contemporáneas de la producción en el capitalismo post-fordista, la que se caracteriza menos por el carácter *inmaterial* y/o *cognitivo* del trabajo que por ser una captura de la “cooperación entre cerebros” y su potencia acontecimental. Según el análisis que surge de esta perspectiva, las fuerzas creativas de la vida a-orgánica (memoria y atención) son capturadas y transformadas bajo la forma del *público* en fuerzas que producen valorización del capital. En clave nietzscheana: la fuerza activa y creadora es trastocada por una fuerza reactiva que se conserva conservando (y acrecentando) los valores en curso. En clave postfordista: si la fábrica permitía disponer del *tiempo de trabajo* de los individuos, las modernas tecnologías de comunicación toman a su cuenta el *tiempo cerebral disponible* de los públicos. Luego, la memoria, la atención y las relaciones por las cuales se actualizan se convierten en fuerzas sociales y económicas que pueden ser moduladas, controladas y explotadas. Por lo tanto, como sostienen los post-operaistas, no estamos ya frente a un mecanismo que, como en la fábrica, captura un cierto tiempo, el *tiempo de trabajo*; en los mecanismos noo-políticos todo el tiempo de vida entra en la dinámica *captura-producción* que controla la memoria y su potencia virtual.

Lazzarato propone tal reformulación del concepto de vida en las sociedades de control a partir de la idea de una ‘vida a-orgánica’ presente en Deleuze y Guattari y que sugiere comprender, a su vez, a la luz de una lectura de Nietzsche, Tarde y Bergson, quienes habrían puesto a la *memoria* como propiedad irreductible de lo vivo (2004: 90). Aunque parezca excepcional para las humanidades, dice Lazzarato, la idea de que *la esencia de lo vivo es una memoria*, es constante por lo menos desde Haeckel hasta la biología molecular contemporánea. Pero, si bien esto es cierto, también lo es que esa memoria que definiría lo vivo es en cada caso algo completamente heterogénea. Sin dudas, es decisiva su importancia para comprender los dispositivos biopolíticos contemporáneos, pero por ello mismo no podemos

⁴ Foucault había señalado esta posibilidad al extender la noción de población “desde el arraigo biológico expresado en la especie hasta la superficie de agarre presentada por el público”, es decir, “la población considerada desde el punto de vista de sus opiniones, sus maneras de hacer, sus comportamientos, (...): el conjunto susceptible de sufrir la influencia de la educación, las campañas, las convicciones” (2004a: 102).

desconocer que su sentido ha mutado profundamente en el siglo XX a partir de la redefinición molecular e informática de lo vivo.

Para el evolucionismo del XIX la memoria como propiedad de la vida designaba algo muy distinto de lo que designa en el saber contemporáneo. Esa memoria remitía al ‘meta-cuerpo’ de la procedencia e implicaba una metafísica de la herencia. Una memoria que se acomoda bien a la biopolítica moderna y su “ciclo del *génes*” (Esposito) con todas sus técnicas de regulación de la reproducción, de la herencia, de la degeneración y del genocidio. Por el contrario, cuando los biólogos moleculares en los que se apoya Lazzarato afirman que “*la esencia de lo vivo es una memoria*”, agregan luego que *la preservación física del pasado en el presente* se da por medio de *mensajes* (Lazzarato, 20014: 90). Lo que Lazzarato desconoce es que esa definición de la *vida como memoria*, supone una profunda ruptura epistémica. Esa memoria tiene mucho menos que con el Haeckel que con las máquinas informáticas. No se trata ya de una memoria orgánica, ni de la memoria estadística de la población, sino de la memoria también a-orgánica de las máquinas informáticas. Es esta memoria, compuesta de lenguajes, códigos, algoritmos, mensajes, la que define para la episteme contemporánea la propiedad de lo vivo. La primera es una memoria larga, centralizada, arborizada, hecha de troncos y ramas familiares, raciales, nacionales; la segunda es una memoria digital, maquinica, no es tanto herencia fisiológica como grado de orden, cantidad de información incorporada, *software*.

Es necesario poner en juego otro concepto de la vida y de lo vivo para comprender el funcionamiento de las nuevas técnicas biopolíticas, pero este concepto no puede desestimar el quiebre epistémico que dio lugar a ese nuevo orden del saber cuyo *a priori* es la información (Serres, Lyotard, Rodrigues, Sacchi). Nuestra tarea no consiste tanto en ‘formular un concepto de vida a-orgánica’ como en comprender cómo el saber contemporáneo bajo la hegemonía de la información y la cibernética ya lo ha formulado y cuáles son sus efectos de verdad. En efecto, fue la biología misma la que operó el desplazamiento en la definición de lo vivo desde el organismo y la población a la memoria, el programa, la computadora y toda la semántica de *la vida como máquina de transducción de mensajes*.

Recordemos, la idea de una vida a-orgánica había sido propuesta Deleuze y Guattari. Así como los estratos físico-químicos no agotan la materia y suponen más allá de ellos una *materia in-forme*, tampoco el organismo agota la vida, sino que supone una “vida anorgánica”, una vida no-formada que desborda constantemente los contornos del organismo. Habría así una diferencia de naturaleza (aunque no un dualismo) entre *la vida* individuada del organismo y *una vida* germinal y no-orgánica⁵, esta última es una vida hecha de virtualidades mientras que la vida orgánica presenta inversamente la actualización de esas virtualidades. A partir de estas premisas la idea de una biopolítica a-orgánica alcanza un sentido especial, puesto que implica reconocer que ella no procede ya solamente como *organización orgánica del cuerpo* (y de la población) *para extraer de él un trabajo útil* (Deleuze y Guattari, 1980: 164). La biopolítica contemporánea no se dirige ya al nivel *molar* de la vida individuada, toma a su cargo la vida en su dimensión *molecular*, a-orgánica y pre-individual.

Quizá, la cuestión radique en comprender que cuando las fuerzas del silicio tomaron revancha sobre el carbono y las de los componentes moleculares sobre el organismo (Deleuze), la vida anorgánica dejó de ser solo lo que va más allá y deshace el estrato del organismo, transformándose también en un plano en disputa, elemento de nuevas re-territorializaciones informáticas, telemáticas, cibernéticas, comunicacionales, bio-moleculares: en objeto de nuevas técnicas de saber que lo *informan* y lo hacen objeto de nuevos mecanismos de poder.

La redefinición informático-molecular de la vida, supuso claramente desbordar los estrechos límites del organismo, pero la vida-información no coincide cabalmente con la “vida anorgánica”

⁵ Sobre el uso de los artículos indefinidos ver el tratamiento que hacen Deleuze y Guattari (1980: 167-168). En ellos se encierra el problema de las individuaciones impersonales y a-subjetivas.

deleuziana, o mejor dicho, coincide pero desde su revés, desde el punto de vista de los estratos: es lo anorgánico ya estratificado como información, lenguaje, código⁶. Así como la información es una pobre imagen del lenguaje y del pensamiento (Deleuze, 1977: 27-28), lo es también de la vida, es su yugo, su reducción a máquina binaria, a objeto del saber info-molecular y blanco de las estrategias de control⁷. La mirada info-molecular desorganiza la vida pero la encierra nuevamente en un mundo hecho de algoritmos, cifras, códigos, ceros y unos, *bits*. Un mundo cada vez más desorganizado y desterritorializado, pero a la vez sujeto a las peores re-territorializaciones, las de los sistemas de comando, comunicación y control que componen un régimen de *servidumbre maquina*. Deleuze mismo anticipaba este bucle cuando tras elogiar las promesas del silicio y lo molecular, alertaba sobre la posibilidad de que el panorama que surja de ellas sea aún peor que los precedentes.

El control de los públicos (*poder*) tiene como correlato la conformación de un *saber* post-orgánico y molecular cuyos enunciados neuro-biológicos y bio-informáticos, dan forma a la vida anorgánica del cerebro, la memoria y la atención, haciendo controlables sus potencias creativas, innovadoras, cooperativas. Un saber que ya no llena con municiones los cráneos para ordenarlos jerárquica y racialmente, sino uno que estudia el cerebro como redes y circuitos cibernéticos de procesamiento de información que inciden sobre los comportamientos. Para comprender la racionalidad de los mecanismos de la noo-política es imprescindible atender a ese saber biológico info-cibernético que operó la transformación del cerebro en una compleja red neuronal de comunicación e información comparable al cableado de una red telefónica (Wiener). Efectivamente si el cerebro humano puede ser puesto a funcionar como *relé* de la televisión o más aún como terminal de una red informática de extensión planetaria (*servidumbre maquina*), es en tanto y por cuanto éste señala para los mecanismos de saber y poder contemporáneos no una interioridad psicológica, ese espacio denso, profundo, invisible al que la psiquiatría y el psicoanálisis intentaron acceder, sino un sistema molecular de reacciones químicas y procesos info-comunicacionales, cuyo elemento central son los neuro-trasmisores, las sustancias químicas que permiten la comunicación neuronal. Dicho de otro modo, *la puesta a trabajar* (o la captura de la potencia) del cerebro dentro de la máquina noo-política, implica no una mirada clínica sobre el cerebro (órgano/función) sino cada vez más la mirada molecular e informacional de las bio y neuro-ciencias⁸.

Por lo tanto, inversamente a lo sugerido por Lazzarato (que en esto no es original) comprender la actualidad de la biopolítica no significa pensarla más allá de la biología, sino pensarla a la altura del saber contemporáneo sobre la vida. Para Lazzarato la noo-política supone no solo una des-organización del 'bio' de biopolítica sino su más cabal des-biologización, como si lo primero implicara lógicamente lo segundo, cuando, por lo contrario, lo que caracteriza a la biología contemporánea es su problematización y *redefinición post-orgánica de lo vivo* en tanto información (Sibilia, 1999).

⁶ En ese sentido Deleuze y Guattari hablaban de un "método expansivo que pone signos en todos los estratos" al que oponían un método restrictivo que reconozca formas de expresión sin signos y entre estos encentraban al código genético que "no tiene nada que ver con un lenguaje". De ahí, según ellos, "las reservas de Jacob ante cualquier intento de comparar el código genético con un lenguaje: de hecho, en el código genético no existe ni emisor, ni receptor, ni comprensión ni traducción" *Post festum* y más allá de las ambivalencias de Jacob, claro está que el código genético en particular y la biología molecular en general fueron el vector que expandió la traducción lingüística informática en el dominio molecular.

⁷ De allí que para Deleuze, la informática y la lingüística desempeñen en la actualidad el papel de 'represores', en tanto ellas mismas son máquinas binarias y de binarización (Deleuze, 1977: 28).

⁸ De esa forma, puede comprenderse también el emparentamiento de la noo-política con lo que algunos teóricos en el intento de pensar la actualidad del gobierno de la vida han llamado *neuro-política*. Según N. Rose, una tecnología de subjetivación que ha resultado de la transformación de la mirada psiquiátrica congruente con la molecularización generalizada de las ciencias de la vida y que ha implicado una nueva imagen del cerebro, una redelimitación de lo normal y lo patológico, una reordenación de los trastornos, nuevas categorizaciones en el área de la criminología y otra imagen tanto de la intervención terapéutica como de la psicofarmacología. Sin reducirse una a otra, la convergencia entre estas dos derivas de la biopolítica, expone cómo los prefijos 'noo' y 'neuro' designan una sólo una parte de la redefinición epistémico-política más amplia del gobierno de la vida.

Además, interrogar estos saberes y estas nuevas formas de estratificar la vida abre un campo de fenómenos epistémicos y políticos mucho más vasto que designa el prefijo ‘noo’, ampliando las potencialidades del concepto de *vida a-orgánica* que finalmente Lazzarato parece diluir en su ‘traducción sociológica’ ¿Acaso *los públicos* alcanzan para dar cuenta de toda esa dimensión que implica la vida a-orgánica? y consecuentemente ¿el gobierno de esa vida a-orgánica tiene como único correlato el control de los públicos? Parecería más bien que el ‘público’ es tan sólo una de sus *traducciones* posibles y por lo tanto, la noo-política es una faz, la más *espectacular* pero no la única, de la biopolítica contemporánea. Ésta compone en realidad un régimen

(...) de servidumbre maquínica de la vida a-orgánica en el que somos piezas componentes intrínsecas, ‘entradas’ y ‘salidas’, feed-back o recurrencias, que pertenecen a la máquina (...). En la esclavitud maquínica sólo hay transformaciones o intercambios de informaciones, de los que unos son mecánicos y otros humanos (1980:463).

Yo, que tecleo estos signos en Google Docs que serán indexados por algún algoritmo que me permitirá obtener una beca, pero también el chico intoxicado que rocía glifosato sobre plantas transgénica según indicaciones obtenidas por sistemas de posicionamiento global (GPS), la chica que trabaja asando hamburguesas y que habla el lenguaje-Mac Donalds, el televidente cuyas neuronas bombardeadas están conectadas al nerviosismo en red, nuestros cuerpos cuyos componentes moleculares están atravesados por la industria fármaco-bio-tecnológica y a través de ella por las cotizaciones en bolsa y por los complejos militares, el usuario de telefonía móvil que ha terminado por transformarse el mismo en un transductor móvil de información, etc., somos las terminales humanas pasivas compatibles con la megamáquina del circuito productivo global. En cada uno de estos ejemplos, el Hombre, el Trabajador, el Organismo, ha sido desmembrado en una serie de fragmentos semióticos, neurológicos, moleculares, a-orgánicos, a-subjetivos e infra-personales, que pueden ser modulados, reprogramados, recombinados con fragmentos humanos, animales, informáticos y luego acoplados a la megamáquina capitalista global como sus *inputs, outputs y feed-backs*, etc. En ellos, lo que es puesto a trabajar son sinapsis, neurotransmisiones, bioprocesos enganchados directamente como relés de una gran red bioinformática, pero también el trabajo humano, físico, orgánico aparece como un *rele* dentro de esos procesos, ya no como el elemento central de la producción, sino como un elemento residual y *precario*, por ello mismo, también desechable. Parafraseando a Bifo, se trata del pasaje de un régimen en el que el trabajador era un individuo, un cuerpo que prestaba su tiempo al capital para que éste pudiera extraerle todo el valor posible y una persona jurídica portadora de derechos políticos y sindicales, a uno donde ya no hay más que un mosaico infinito de fragmentos moleculares que funcionan no operando sobre una cadena de montaje sino conectados a una megamáquina recombinante. En este régimen nos constituimos como subjetividades fragmentadas y recombinantes, bloques de memoria, trozos de moléculas, pedazos de cuerpo, áreas de cerebro y aprendemos progresivamente a conducirnos no como individuos, no como grey, sino como máquinas teleonómicas y algoritmos autoestabilizantes, el entramado matemático subyacente bajo la subjetividad empresarial.

Bibliografía

Berardi, F. (2007). *Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*, Buenos Aires, Tinta Limón.

- Cooper, M. (2008). *Life as Surplus. Biotechnology and Capitalism in the Neoliberal Era*, Seattle, University of Washington Press.
- Deleuze, G. (1990). *Foucault*, Barcelona, Paidós.
- Deleuze, G. (1996) *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos.
- Deleuze, G.y Parnet, C. (1980). *Diálogos*, Valencia, PreTextos.
- Foucault, M. (1997 [1975]). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002 [1976]) *Historia de la Sexualidad I*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004a). *Seguridad, Territorio, Población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*, Buenos Aires, FCE, 2006
- Foucault, M. (2004b) *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Lazzarato, M. (2000) “Del biopoder a la biopolítica”, *Multitudes*, n.º 1, marzo. Disponible en: <http://multitudes.samizdat.net/Del-biopoder-a-la-biopolitica>.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*, Madrid, Traficantes de Sueños.
- Rose, N. (2007). *The Politics of life itself: biomedicine, power and subjectivity in the twenty-first century*, Princeton, Princeton University Press,

Resonancias intempestivas del *élan vital* de Bergson

M. Cristina Vilariño

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

crisgriega@hotmail.com

“Pienso que cada vez que ustedes tienen necesidad de gritar,
no están lejos de una especie de llamado de la filosofía”.

Deleuze, *La exasperación de la filosofía*

Según advierte Gilles Deleuze los conceptos son firmas espirituales, no porque estén resueltos a nivel intelectual, sino porque principalmente son *modos de vida*. De manera que aquí no mediaría una reflexión, tampoco una elección, —ya que el filósofo no reflexiona más o mejor que el pintor o el músico—, simplemente define sus prácticas por una *actividad creadora*. “Tener necesidad de un concepto es tener algo que gritar” (Deleuze, 2009: 19-20).

Y así ocurre con los filósofos de la pasión Kierkegaard, Nietzsche, Bergson, y este último será nuestro referente, ya que su filosofía está atravesada por una noción de vida que se muestra desbordante, imparable, inasible... y tal vez sean estas cualidades las que lo conforman como un intempestivo, las que lo sacan de su propio tiempo para suscitar una especie de estupor, tanto en la comunidad filosófica como en la científica. Los múltiples pensadores, coetáneos y posteriores, que han sido interpelados por su audacia, no pudieron sustraerse al despliegue de sus desafíos, y más allá de que acordaran o no con sus teorías, al menos las consideraron con la gravedad que reclaman.

“¿Pero no es acaso la inactualidad una virtud excepcional de un filósofo capaz de introducir un pensamiento tan vital como extraño en distintos momentos históricos y geográficos?” (Vasallo, 2011: 9). En *Isla desierta* Deleuze llega a conjeturar que la razón del retorno a Nietzsche sea tal vez el redescubrimiento de lo *intempestivo*, como una dimensión distinta de la filosofía clásica en su empresa “eternitaria” y de la filosofía dialéctica en su comprensión de la historia. Es así que apela a lo *inactual* para definir la especificidad de la relación filosófica al presente, al mismo tiempo que propone lo intempestivo, como “concepto ejemplar”.

Diagnosticar los devenires en cada presente que pasa, es lo que Nietzsche asignaba al filósofo en tanto que médico, “médico de la civilización” o inventor de nuevos modos de existencia inmanente. (Deleuze, 1993: 114)

Bergson parece haber realizado su escritura desde una ética de la abstención, un cuidado de la intimidad del pensar, de la soledad trascendental que conecta con la vida, antes de sumirse a las exigencias de lo estrictamente epocal.

Si vemos en Bergson un espíritu vitalista es porque dio consistencia filosófica a una sensibilidad que hundiéndose sus raíces en el siglo XIX, recorrió las primeras décadas del siglo XX, para entender con Jean Hyppolite que el vitalismo fue sensibilidad o atmósfera... Nietzsche terminaba sus días con el siglo, pero su grito inauguraba la “voluntad de volver”.

Deleuze solía decir que el pensamiento filosófico surge de un encuentro como habría sido el río para Heráclito, Dionysos para Nietzsche, el Ser para Heidegger y el *élan vital* para Bergson. “Hay algo en el mundo que fuerza a pensar. Ese algo es el objeto de un *encuentro* fundamental, y no de un reconocimiento”. (Deleuze, 2002: 215)

Entonces me detuve un tiempo en revisar qué pudo haber sido para mí eso que me sedujo de tal forma que ya no pude soltarlo. No me tomó demasiado, supe con la inmediatez de una revelación, que era la *Physis*. Parecería que Bergson sintió algo parecido frente al *élan vital* pues confiesa que “Uno advierte que ha contraído una pasión profunda cuando los mismos objetos ya no producen la misma impresión. Todas las sensaciones e ideas parecen renovadas: es como una nueva infancia” (Bergson, 1999: 28).

Para Bergson cuando se dice que un objeto ocupa un gran lugar en el alma, o incluso que la embarga por entero, es porque su imagen ha modificado el matiz de mil percepciones y recuerdos, y que en tal sentido los impregna, aunque no se muestra en ellos.

Es así que lo que encuentro en la *Physis*, es altamente similar al *élan vital*, ambos conceptos comparten el espíritu de ser una fuerza creativa, una suerte de instinto, que concierne más al tiempo que al espacio. En contraste con la materia este impulso vital tiene como cualidad especial la *duración*: esto que dura está perpetuamente haciéndose sin llegar jamás a ser hecho, porque el *élan vital* le es inherente.

Una flor es un acontecimiento, lo es en tanto que crece, que surge, que “brota”, y porque no cesa de surgir, cada instante de su duración, de su ciclo de vida, es también un acontecimiento.

Nietzsche fue contemporáneo de Bergson, —aunque éste lo sobrevivió 40 años— y fue tal vez por aquel *Zeitgeist* vitalista, que concibió la idea de Voluntad de poder, como una voluntad de ser y de aparecer al mismo tiempo, otra vez la misteriosa *Physis*. Reconocemos con Deleuze que esta voluntad no es un principio trascendente, sino un elemento plástico, inherente a la vida misma desde el origen del Universo.

Alfred Whitehead (1861-1847), que fue profundamente influenciado por Bergson, supo que por caminos distintos la ciencia y la filosofía llegan a conclusiones semejantes, y así pudo aunar los descubrimientos de la ciencia natural de su época y las sugerencias más profundas del pensamiento contemporáneo. El ser, ya sea físico o espiritual, es actividad, proceso, creación, y no sólo es ilícito imponer a la psiquis un esquema estático que solidificaría el fluir de la corriente anímica, —como denunció Bergson—, sino que la realidad física misma escapa a ese esquema.

Para Whitehead la realidad no está mutilada, ni bifurcada en dos substancias distintas e irreconciliables, porque no hay tal abismo entre el mundo físico y el espiritual.

“La naturaleza sólo se entiende si se la reúne con la vida y la vida supone la naturaleza física” (Whitehead, 1941: 17). De aquí que el menoscabo de la realidad espiritual y el desprecio por la realidad física repugnan por igual a su espíritu formado bajo el rigor de las investigaciones de las ciencias de la naturaleza y la profundidad de las meditaciones filosóficas.

Whitehead no comparte la idea del racionalismo dogmático que sostiene la existencia de una substancia eterna e inmutable y que además serviría de soporte a una serie de atributos que en sí mismos carecen de realidad; tampoco acepta los idealistas post-kantianos que parten de lo absoluto y que por un “prodigio dialéctico” extraen de él, el resto de la realidad. Todas estas concepciones son para él “realidades vacías” [*vacuous actualities*] que son fruto de la falacia de concretez fuera de lugar [*the fallacy of misplaced concreteness*].

La novedad en Whitehead es que, siguiendo su instinto de inspiración bergsoniana, va a reemplazar la categoría de sustancia que rige en primer lugar desde Aristóteles, por la de creación [*creativity*].

El mundo está en constante actividad, no es más que cambio, proceso, tránsito, progreso creador. Nunca sorprenderemos al mundo tomando un descanso.

La creación es la actualización de lo potencial y el proceso de actualización es una ocasión de experiencia. Las entidades actuales son las cosas verdaderamente reales que constituyen el universo y vano sería cualquier esfuerzo por encontrar una realidad detrás de ellas (Whitehead, 1941: 21).

En *La evolución creadora* Bergson afirma que es la Vida la creadora universal, que desborda la inteligencia, al punto que nuestro pensamiento bajo su forma puramente lógica, es incapaz de representarse la verdadera naturaleza de la vida. Y es que el pensamiento, al ser creado por la vida para actuar sobre cosas determinadas, ¿cómo podría abarcarla si sólo es una emanación o un aspecto de ella? Dejado en el camino por el movimiento evolutivo en un momento de su desarrollo, ¿cómo se aplicaría todo a lo largo de este movimiento? Aquí nos interesa una tesis fuerte de Bergson:

Se alega, que la ley de conservación de la energía se opone a que pueda crearse el menor ápice de fuerza o de movimiento en el universo, y que si las cosas no pasaran mecánicamente, si una voluntad eficaz interviniera para ejecutar actos libres, esta ley sería violada... pero esa ley, como todas las leyes físicas, no es más que el resumen de las observaciones hechas sobre fenómenos físicos; expresa lo que pasa en un dominio donde nadie ha sostenido jamás que hubiese capricho, elección o libertad; y precisamente se trata de saber si [esta ley] se verifica aún en casos en los que la conciencia se siente en presencia de una actividad libre (Bergson, 2012: 48).

De aquí que para Bergson, y en coincidencia con Nietzsche, la voluntad es capaz de crear energía porque su íntima esencia es aumentar la potencia en virtud de una “técnica” ancestral que crece y se propaga. Es decir que hay un artificio constante de la voluntad desde sus orígenes más humildes en las formas vivientes elementales (como la ameba), que da vuelta la ley de conservación de la energía. Y es la voz de Lyotard que atravesando las eras alcanza los comienzos de la vida en la Tierra para volverse intempestiva y llegar así a preguntarse: ¿sabemos acaso que la técnica no es una invención de los hombres?, porque parece que sería más bien a la inversa. Los antropólogos y biólogos admiten que aun el organismo viviente más simple, el infusorio, esa pequeña alga sintetizada en las orillas de los charcos hace millones de años por la luz, era ya un dispositivo técnico. Lo era, sea cual fuere el sistema material que filtre la información útil a su supervivencia, la memorice y la procese, y que a partir de esta instancia reguladora induzca conductas, es decir intervenciones sobre el medio ambiente, que aseguren al menos su perpetuación.

En base a estas investigaciones Jean-François Lyotard (1988: 21) declara que, por naturaleza, el ser humano no es diferente de ese microorganismo, ya que su equipamiento de captura de los datos no es excepcional en comparación con el de otros seres vivos. Solo es omnívoro en materia de informaciones, por ser su sistema regulador (códigos y reglas de tratamiento) más diferenciado, y por tener una capacidad de almacenamiento más elevada.

Bergson veía al hombre como la invención más singular de la vida, en tanto en él se han expandido las fuerzas de la diferencia y de la creación, sin embargo, y esto es lo difícil de procesar, sabía que era un lugar de paso, ya que la forma humana podría ser arrasada por el mismo impulso vital que la ha creado. Sin ver en esto presagios apocalípticos, hay una coincidencia inquietante con Nietzsche, quien al comienzo de *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, imagina una fábula que lleva a sus extremos la misma idea:

En algún apartado rincón del Universo (...) hubo una vez un astro en el que animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue el minuto más altanero y falaz de la Historia Universal (...) Tras breves respiraciones de la naturaleza el astro se heló y los animales inteligentes hubieron de perecer... una fábula semejante no hubiera ilustrado suficientemente, cuán lastimoso, cuán sombrío y caduco, cuán estéril y arbitrario es el estado en el que se presenta el intelecto humano dentro de la naturaleza (Nietzsche, 1998: 17).

Según Nietzsche, dado que hubo eternidades en las que el intelecto no existía, cuando nuevamente todo se acabe, para él no habrá sucedido nada, puesto que no tiene ninguna misión ulterior que lo conduzca más allá de la vida humana.

Aun sabiendo esto, Bergson declaraba que el intelecto aparece en escena cuando intenta relacionarse con el fluir continuo de la experiencia mientras fragmenta el tiempo en momentos discretos, y por eso proclamaba que esta “discreción” es artificial, que está fuera de la experiencia del hombre, pasado y presente son impenetrables, porque el cambio es continuo y dinámico, no es discreto ni estático.

De todas formas fue muy cuidadoso para no caer en la trampa de creer que el *élan vital* tendría un movimiento progresivo hacia un fin predeterminado:

Los filósofos que han especulado sobre la significación de la vida y sobre el destino del hombre no han notado lo suficiente que la naturaleza se ha tomado la molestia de informarnos sobre sí misma. Ella nos advierte por un signo preciso que nuestro destino está alcanzado. Ese signo es la alegría (Bergson, 2012: 36).

Bibliografía

- Bergson, H. (1999). *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*, Salamanca, Sígueme.
- Bergson, H. (2007). *La evolución creadora*, Buenos Aires, Cactus.
- Bergson, H. (2013). *El pensamiento y lo moviente*, Buenos Aires, Cactus.
- Bergson, H. (2012). *La energía espiritual*, Buenos Aires, Cactus.
- Deleuze, G. (1993). *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Anagrama.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*, Barcelona, Amorrortu.
- Lyotard, J. F. (1998). *Lo inhumano*, Buenos Aires, Manantial.
- Nietzsche, F. (1998). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Madrid, Tecnos.
- Vasallo, A. (2011). *Bergson*, Buenos Aires, Quadrata.
- Whitehead, A. (1941). *Naturaleza y vida*, Buenos Aires, Fac. Filosofía y Letras, UBA.

Cyborgs:

una aproximación al cuerpo contemporáneo desde el bioarte

Ayelén Zaretti

CEFC - Universidad Nacional de Río Negro - Universidad de Buenos Aires - CONICET

ayezaretti@yahoo.com.ar

Lo que ustedes nos han aportado ha sido el cuerpo. Con estas palabras, un orador *pilú* le explicaba a Maurice Leenhardt que los canacos no tenían cuerpo. Será la modernidad la que construya un cuerpo que es límite. Fuente de duda que soportará la batería de dispositivos y tecnologías para su disciplinamiento.

Desde mediados del siglo XX, el cuerpo ocupa otro lugar: acontece un cuerpo que se extiende con las tecnologías de la vida y de la información. La genética y la inmunología; la *medicina del deseo* y el dispositivo *fitness*, componen cada vez más un cuerpo que se transforma en objeto de diseño. Los procedimientos técnicos que permiten operar de manera directa en los nacimientos y las muertes desarrollando procesos controlados y modulados de subjetivación, construyen un cuerpo totalizado y totalizante que es posible en la medida en que participa de los *mundos de signos* que propone el capital.

Al mismo tiempo, estos *cyborgs* son cuerpos de la potencia, críticos de la ontología monovalente y de la lógica bivalente del pensamiento de la modernidad. Remarcando el carácter relacional del ser en el mundo, estos cuerpos carcomen desde adentro las normas y condiciones de comportamiento y reproducción materiales del mundo contemporáneo.

Se dará cuenta de este doble carácter del cuerpo desde una de las vanguardias artísticas que hace estallar las dicotomías propias de la modernidad. Desdiferenciando arte y ciencia, el bioarte cuestiona la condición misma de ser vivo, de ser humano, de *ser*, en un venir al mundo que acontece como el *cyborg*: sin mediaciones.

Entre la totalización y la potencia, se avanzará para dar cuenta de las tensiones que atraviesa la noción de cuerpo en el presente. Se tratará de esbozar algunos trazos sobre el cuerpo *en la época de su reproductibilidad técnica*, junto con algunas líneas sobre las potencias de esa transformación; para avanzar finalmente, sobre las aproximaciones a los modos de ser (o hacer) cuerpo en el mundo contemporáneo.

Cuerpo moderno

El cuerpo occidental moderno se construye a la par del ascenso del individualismo. La emergencia del individuo como tal, unidad social y átomo de las comunidades, requiere de la delimitación entre los cuerpos. Frente a la nueva sensación de ser un individuo, de ser Uno en contraposición a ser miembro de la comunidad, el cuerpo se transforma en la única frontera posible; en el límite preciso entre un

hombre y el otro (Le Breton, 2002). El cuerpo humano se vuelve centro de atención de las emergentes ciencias modernas que desacralizan la naturaleza volviéndola una forma vacía. Cambia entonces el lugar del hombre en el cosmos; este es ahora el único ser capaz de moldear esta naturaleza; el cuerpo aparece aquí como la parte natural del hombre y, por ende, contingente. Separado de sí mismo, de los otros y del cosmos, el cuerpo humano aparece como el residuo de estas tres contracciones (Ibíd).

El saber anatómico que comienza a construirse a comienzos del siglo XV, constituye el indicio fundamental del avance del individualismo y de la transformación que sufren las nociones en torno al cuerpo. Las primeras disecciones oficiales realizadas por Vesalio a principios del siglo XVI constituían todavía una ruptura; la Iglesia debía autorizar esta práctica que, a su vez, sólo era realizada sobre los cadáveres de convictos condenados a muerte. Con su obra *De corporis humani fabrica* del año 1543, Vesalio hace emerger una diferenciación que se encontraba implícita en lo que devendría la episteme moderna: la dualidad entre el hombre y su cuerpo.

Progresivamente, el cuerpo resultante de estos movimientos epistémicos, se complejiza. La filosofía mecanicista del siglo XVII junto con la filosofía cartesiana construyen un cuerpo paradójico, máquina imperfecta, de la que se debe dudar; marca de la individualidad del hombre, pero extraño, ajeno, a él. Cada vez más, el cuerpo se vuelve posesión del hombre; tener más que ser, un cuerpo.

Avanzando sobre el siglo XVII y XVIII el cuerpo humano no solo es observado anatómicamente, en sus partes y componentes, sino que también comienzan a racionalizarse sus gestos, sus conductas y acciones. Son los siglos de gestación y desarrollo de lo que Foucault llamara sociedades disciplinarias, donde el cuerpo humano se hace más útil en tanto que más obediente y más obediente en tanto que más útil (Foucault, 1989). El gesto es analizado minuciosamente para ser coordinado con la máquina de manera tal que el cuerpo, *máquina maravillosa*, pase a formar parte de la línea productiva de las demás máquinas.

Cuerpo cyborg

La medicina es un buen ejemplo para pensar la conversión del cuerpo en los tiempos del cyborg. Los discursos y prácticas médicas se ejercen específicamente sobre el cuerpo y el paciente se convierte en su rehén (Le Breton, 2002). Pero que este ejercicio se produzca sobre el cuerpo no significa que no se ejerza en otros órdenes; o mejor, precisamente porque se ejerce sobre el cuerpo, involucra al sujeto en todas sus dimensiones. Las intervenciones genéticas sobre los niños por venir, las posibilidades e investigaciones para desarrollarlos totalmente fuera de la mujer, en placentas e incubadoras artificiales, extienden los poderes de la medicina hacia el campo del deseo; “al azar de la concepción y de la gestación se le opone, actualmente, una medicina del deseo” (Ibíd., 228).

Medicina que aunque no solo funciona en el ámbito de la reproducción, encuentra en la sexualidad un campo sumamente fértil. Desde los anticonceptivos hasta el sildenafil (Viagra), pasando por todas las tecnologías de embellecimiento de los cuerpos para volverlos ‘sexualmente atractivos’, estandarizan la sexualidad en su cyborguización, pero además, el éxito de estas tecnologías “ha introducido de golpe las fuerzas del mercado en la intimidad de las relaciones sexuales (uno de los pocos ámbitos del entretenimiento que seguían siendo gratuitos)” (Yehya, 2001: 21).

Se ha dicho: esta *medicina del deseo* no solo funciona en el ámbito de la sexualidad. Una recorrida por el catálogo de psicofármacos disponibles para el consumo de cualquiera que quiera hacer uso de ellos, da cuenta de esto. Es frecuente que incluso los niños, sean usuarios de drogas psicotrópicas como el metilfenidato, la dexedrina o la clonidrina, frente a situaciones de inquietud o ansiedad. Posiblemente, el avance de los psicofármacos sobre la infancia sea consonante con esta disociación

entre la sexualidad y la procreación que ya se ha esbozado. Y es que el hijo aparece disociado de la sexualidad y del deseo de la pareja, los roles de cuidado de los padres se instrumentalizan y el niño (también) termina por transformarse en mercancía. No habrá de sorprender entonces, que a este niño-mercancía se le apliquen luego todas las tecnologías necesarias para sintonizarlo con el mundo de las cosas.

Además está claro, toda la serie de prótesis e implantes artificiales que bien para corregirlo o para diseñarlo, encarnan en el cuerpo; siendo más eficientes, cuanto más capaces de integrarse al organismo 'receptor'. Implantes cocleares, prótesis de brazos, piernas o manos, implantes de siliconas. Un menú para diferentes propósitos, pero siempre modificando las percepciones de que ese cuerpo-sujeto es capaz. De hecho, en algunas oportunidades, el implante puede resultar en una ampliación de las potencialidades propias del cuerpo 'receptor', como en los corredores amputados que utilizan prótesis que les ofrecen un rendimiento ideal y la mayor velocidad en función del tipo de carrera (Yehya, 2001).

Los experimentos realizados sobre su propio cuerpo por el inglés Kevin Warwick avanzan en este sentido. Warwick se implantó un microprocesador diminuto en su brazo izquierdo. Este microprocesador puede leer los impulsos eléctricos que fluyen entre la mano y el cerebro. Esta señal es transmitida a una computadora que las recopilará para, luego, intentar reproducirlas, enviarlas nuevamente al implante y 'engañar' al sistema nervioso. De ser posible manipular el sistema nervioso se podrían controlar las prótesis con extrema precisión, reparar los sentidos de ciegos y sordos, y hasta aumentarlos más allá de las potencialidades de escucha, visión, tacto, gusto y olfato que se conocen hasta hoy (Ibíd.).

Pero no hace falta ir tan lejos en el tiempo futuro para ver la hibridación orgánico-tecnológica que acontece sobre el cuerpo actual; el cuerpo cyborg. Las prácticas y los discursos que se inscriben en el dispositivo *fitness* (Sibilia, 2008), con el anhelo de moldear, diseñar y programar el cuerpo también se insertan en el paulatino proceso de cyborguización de los cuerpos contemporáneos.

El cyborg aparece entonces como un híbrido entre lo humano y (todo) lo no-humano. Para Donna Haraway (1995), es justamente esta condición la que empuja a mancharse, a tomar partido. Es que el cyborg no aparece como sujeto político puro, unívoco y liberado, al contrario se presenta enmarañado y sucio; sus orígenes han sido los del militarismo y el desarrollo patriarcal, “pero los bastardos son a menudo infieles a sus orígenes. Sus padres después de todo, no son esenciales” (Haraway, 1995: 256).

No se trata de un híbrido que conserva su forma, su figura individual; no se trata de *una* identidad compuesta por múltiples fragmentos, sino que más bien, el cyborg es articulación, es relación y relaciones. “Articulamos, luego existimos” (Ibíd., 1999: 150). Estas relaciones preceden al sujeto y lo constituyen. Relaciones que se producen, claro, entre humanos, pero también entre no-humanos, y entre humanos y no-humanos; acontecen relaciones entre múltiples especies. Todos los elementos *son* en ejercicios de interacción. Y esos haces de relación son a su vez, heterogéneos y tienen diversas potencialidades.

El cyborg pone en entredicho la condición humana. Lo que se define como humano no es ni más ni menos que lo que se ha constituido como tal en un momento histórico dado. Y es que, finalmente, el hombre, como el cyborg, y todavía más en tanto que cyborg, es un ser 'artefactual'; está construido como ficción y como hecho (Haraway, 1999).

Cyborgs en el arte, cyborgs políticos

Probablemente sea el australiano Stelios Arcadiu, el primer referente cyborg del arte. Mejor conocido como Stelarc —nombre cyborg en sí mismo—, este *bodyartista* paulatinamente comenzó a explorar los bordes de lo que se conoce como bioarte.

En 1980 una universidad japonesa logró terminar su proyecto *Third Hand*, que podría considerarse como su primer paso hacia el bioarte. Se trataba de una mano mecánica adherida a su brazo derecho, con función prensil, capacidad de asir objetos y hasta un sistema de *feedback* para obtener la sensación del tacto. Los movimientos de la mano eran controlados de manera independiente por los impulsos eléctricos de los músculos abdominales y abductores del propio artista. Esta idea de adicionar elementos externos al cuerpo alumbró buena parte de la producción de Stelarc; *Amplified Body* compuesto por *Third Hand* y *Virtual Arm* o el *Exoskeleton* fueron algunas de sus obras posteriores, donde brazos, manos y piernas mecánicas se conectaban a su cuerpo de manera tal de modificarlo tanto en sus habilidades para la acción como en la capacidad de percepción.

Para 2006 Stelarc atravesaba una intervención quirúrgica por medio de la que se le implantaría una tercera oreja —imitación de su propia oreja izquierda, construida con cartílago y cultivo tisular— en su antebrazo izquierdo. Dos cirugías y una serie de procedimientos para evitar el rechazo del cuerpo más tarde, la *Ear on arm* funcionaba tal cual Stelarc lo esperaba; oyendo y retransmitiendo lo oído a quien quisiera escucharlo a través de Internet.

A Stelarc lo empuja la idea mcluhiana de que los instrumentos tecnológicos que extienden las facultades humanas son, a su vez, extensiones del cuerpo. Así, el cuerpo actual aparece ante él como obsoleto, pero capaz de ser modificado y diseñado tecnológicamente de manera de adaptarse a la “infosfera”; “la gravedad ha moldeado la forma y estructura del cuerpo en su evolución y lo ha contenido en este planeta. La información propela al cuerpo más allá de sí mismo y de su biosfera. La información determina la naturaleza y la función del cuerpo postevolutivo” (Stelarc, 1991). La idea de que el cuerpo es objeto y aún más, objeto de diseño, acompaña la prolífica producción de Stelarc como bioartista.

Este cuerpo-objeto-de-diseño no representa lo que sería el futuro del cuerpo moderno, sino que es en sí mismo producción técnica del cuerpo presente. Significado y significante, forma y función, concepto y materia, se funden en un cuerpo que deja de ser representación para ser presentación (Rocha, 2009).

Cuerpo de época, Stelarc *es* el cuerpo del tiempo de la técnica; cuerpo interconectado, cuerpo en relación:

Si, como observa Merleau Ponty, el mundo sólo nos es asequible a través de nuestro cuerpo, entonces toda transformación en el cuerpo supone un cambio en la sensibilidad; y, dado que la percepción consiste en fundar o inaugurar el conocimiento, la intervención del cuerpo (como territorio de lo sensible, de los sentidos) supone una transformación en nuestra forma de aprehender y “enlazarnos” con el mundo (Rocha, 2001: 7).

En este mismo sentido, es que Eduardo Kac, pionero y referente para el bioarte, aspira a que el disfrute de las obras sea ‘sensual’. En *El arte transgénico*, manifiesto considerado impulsor de este nuevo ‘género’ artístico, Kac (1998) avanza sobre las consecuencias que las tecnologías de la información y la comunicación, junto con las biotecnologías han tenido sobre la percepción del cuerpo humano. Le quedará a esta forma de arte, hacer visibles esas consecuencias o, mejor, despertar la conciencia de que aunque no sea visible, afecta directamente sobre el mundo de los humanos.

Kac buscará entonces crear quimeras; organismos creados a partir de genomas diferentes. Con el apoyo de técnicas de ingeniería genética, propone “transferir material de una especie a otra o crear unos singulares organismos vivientes con genes sintéticos” (Kac, 1998: 1). En este mismo manifiesto, Kac presentaba su proyecto *GFP K-9*; un perro intervenido con un gen de un tipo de medusa del Pacífico que provocaría el resplandor propio de las medusas en el pelaje del animal. Aunque finalmente este

proyecto no pudo ser llevado a cabo, en 2000 Kac presentó su *GFP Bunny*, más conocida como la coneja Alba, donde realizó aquello que proyectaba sobre un perro, sobre una coneja.

Hay un marcado carácter comunicacional en el bioarte que permite señalar su modo de inscripción “en el campo de la intervención técnica de lo viviente. Este modo de inscripción se vincula con la exhibición de un cambio en el espacio del saber sobre la vida” (Maldonado, 2011: 104). Si el conocimiento sobre la naturaleza se apoyaba sobre la funcionalidad de la vida, diferenciando lo orgánico-vivo de lo inorgánico-muerto, en la biología contemporánea se sostiene sobre un discurso de verdad articulado sobre un modelo de comunicación informacional. Lo vivo y lo inorgánico pueden transmutar por el principio de información. Se hace manifiesta, y de hecho, acontece en las 'obras', la dislocación del par cuerpo-vida.

Esa es, de hecho, la gran pregunta del bioarte: ¿qué es estar vivo? Y allí radica la potencialidad de esta manifestación artístico-científica o científico-artística; evidenciar que

(...) es el carácter informacional y la posibilidad de establecer un circuito de interacciones entre la vida y el artefacto, entre lo cultural y lo natural, entre lo biológico y lo histórico aquello que delinea los rasgos constitutivos del saber sobre la vida en la actualidad (Ibid., 105).

Se pone en cuestión así, la condición de ser humano, la condición de ser. Hay un desafío a las categorías ontológicas que acuñó la modernidad alrededor de esta noción. La ontología monovalente y la lógica bivalente; el pensamiento dicotómico moderno, ya no resulta eficaz para pensar el presente.

Estos cyborgs-artistas expresan en sí mismos estas dislocaciones, remarcando el carácter relacional del ser en el mundo, en un venir al mundo que es en sí mismo, intervención simbólica de la vida.

Y sin embargo, como el cuerpo, no dejan de ser blanco fácil para una reconversión en mercancía; engranaje tal vez, de la estetización de los experimentos que vuelven prolífica la industria farmacológica de la que ya se habló y que vuelve intercambiable incluso al deseo. Ejemplos abundan: la compañía Allerca, ofrecía gatos modificados genéticamente para ser hipoalergénicos. El mismo gen con que se modificó a la coneja Alba, fue utilizado para crear a los llamados *GloFish*, peces que, como su nombre lo indica, brillaban bajo la luz correcta. Y en Pascua cada vez es más frecuente la venta de pollitos de colores.

Para terminar

Como el bioarte, los cyborgs hablan por sí mismos —si hubiera *sí mismo* en ellos—; son *venir al mundo*. El cuerpo del cyborg no representa porque es la encarnadura de esas relaciones y articulaciones que lo componen y lo construyen. Y precisamente por eso, el cyborg no es héroe, ni podría serlo. Es incapaz de mantenerse ajeno a las cooptaciones del capital. De tal forma que el cyborg es medicina del deseo y estallido del sujeto moderno; la coneja Alba y los gatos hipoalergénicos vendidos para Navidad.

Los cuerpos contemporáneos (todos) ya son cyborgs. “Todos estamos en zonas fronterizas quiasmáticas, en áreas liminales en las que se están gestando formas nuevas y tipos nuevos de acción y responsabilidad en el mundo” (Haraway, 1999: 140). Pero cada uno se inscribe en relaciones asimétricas, diferenciales, de poder; las interacciones se mezclan, se enmarañan: el mismo cyborg que imposibilita la inscripción identitaria para devenir articulación y relación de relaciones, es el que se fragmenta para ser la huella de identificación en las máquinas digitales que hacen del control una comprobación constante.

El desafío entonces, está en implicarse en estas relaciones y articulaciones sabiendo que son carne que obliga efectos y afectos, movilizaciones y transformaciones. No hay modo de representar en el mundo articulado, no hay elementos silentes por los cuales hablar; se trata de seguir articulando para generar nuevas y múltiples significaciones.

Bibliografía

- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI.
- Haraway, D. (1995). “Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX”, en: Haraway, D. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid: Ediciones Cátedra, pp. 251-311.
- Haraway, D. (1999). “Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles”, *Política y Sociedad*, n.º 30, pp. 121-163.
- Kac, E. (1998). “El arte transgénico”, *Leonardo Electronic Almanac*, vol. 6, n.º 11, versión electrónica: <http://www.ekac.org/transgenico.html>.
- Lazzaratto, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva visión.
- Leenhardt, M. (1997). *Do kamo. La persona y el mito en el mundo melanesio*, Barcelona, Paidós.
- Maldonado, M. (2011). “Arte e intervención técnica en los bordes de la modernidad biológica”. *Poéticas tecnológicas, transdisciplina y sociedad. Actas del Seminario Internacional Ludión/Paragraphe*, Buenos Aires, Exploratorio Ludión, pp. 101-106.
- Rocha, M. (2009). “Apuntes sobre un cuerpo tecno-artístico”, *Revista DEF-GHI. Comunicación y Arte* n.º 2, Santa Fe.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Yehya, N. (2001). *El cuerpo transformado. Cyborgs y nuestra descendencia tecnológica en la realidad y en la ciencia ficción*, México, Paidós.

María Belén **Bedetti**
Carolina **López**
Natalia **López**
María Andrea **Negrete**
Sandro **Ulloa**
(Editores)

**Los sujetos, el cuerpo y las
instituciones:
prácticas, discursos y violencias**

Volumen 11

Índice

La voz de los otros y la autoridad etnográfica. Aportes interdisciplinarios entre la antropología y la poética a una etnografía de colonial con migrantes bolivianos	678
<i>María Belén Bertoni y Álvaro L. Urrutia</i>	
Prácticas corporales en auge: el CrossFit	687
<i>Matías Anchustegui y Gastón Cruz</i>	
Reflexiones sobre la universidad, la violencia, lo extranjero y la hospitalidad.....	694
<i>María Liliana Di Cianni y Tomás Scabuzzo</i>	
Jóvenes, educación y género: la experiencia del taller.....	699
<i>Alba Eterovich y Belén Scalesa</i>	
Entre la ley y la segregación: la educación y los sujetos	707
<i>Jorgelina Fabrizi y Virginia Mujica</i>	
Mujeres raizales y políticas culturales en San Andrés	713
<i>Laura García Corredor</i>	
El pensamiento feminista como conocimiento situado	720
<i>Celina Martín</i>	
Sufrimiento psíquico en la universidad: lo singular social	723
<i>María Andrea Negrete</i>	
Cuerpos que (no) importan. Dinámicas de visibilización e invisibilización	729
<i>Cecilia Ortmann</i>	
Higiene y educación: una aproximación histórica.....	736
<i>Carla Agustina Santomaso</i>	
Cuerpos escolarizados: piedra libre al cuerpo.....	743
<i>María Cecilia Vigier y Florencia Micaela Marcaccio</i>	

La voz de los otros y la autoridad etnográfica. Aportes interdisciplinarios entre la antropología y la poética a una etnografía decolonial con migrantes bolivianos

M. Belén Bertoni
Universidad Nacional del Sur
belen_bertoni@hotmail.com

Álvaro L. Urrutia
Universidad Nacional del Sur
nadeando@yahoo.com.ar

Introducción

El registro antropológico y el registro poético presentan grandes posibilidades para reponer la intersubjetividad y el dinamismo social a la producción científica occidental y occidentalizada, que busca recuperar las voces subalternas. La antropología, en su constitución como ciencia, se legitimó recurriendo a discursos de verdad y neutralidad donde la “autoridad etnográfica” para hablar de otros, estaba dada por el “estar allí”, “recoger” gran cantidad de datos de la forma más objetiva posible. Ya a partir de 1970, el discurso antropológico gira hacia modelos dialógicos y polifónicos. Ahora bien, consideramos que estas cuestiones siguen pesando a la hora de la inscripción de significados, donde la autoridad de los etnógrafos se precipita para seleccionar la voz vital de los otros, clasificarla, ordenarla y fijarla en un texto etnográfico. Nuestro objetivo es reflexionar sobre la producción científica y la escritura etnográfica a partir de presentar los primeros diálogos que estamos gestionando entre la antropología y la poética puesta en juego con la voz de mujeres migrantes bolivianas con quienes participamos en un proceso investigativo de índole cualitativa. Pensando así, la posibilidad que tienen ambas perspectivas para colaborar en la generación de epistemologías no eurocentradas y generar espacios de diálogo epistémico.

El registro poético que presentamos surge a partir del trabajo de campo etnográfico con mujeres migrantes. A partir del cual, intentaremos desarticular nuestros propios análisis de epistemes coloniales (Quintero, 2013), posicionándonos desde enfoques de género poscoloniales/decoloniales¹ en el estudio de las migraciones limítrofes (Mallimaci, 2011 y 2012 y Pizarro, 2013) y desde el concepto de “interseccionalidad” compleja e inacabada de género, generación, clase social, etnia y condición migratoria.

¹ Hacemos esta referencia a ambas corrientes de pensamiento, entendiendo que responden a diferentes contextos de surgimiento —lo decolonial es americano y lo poscolonial tiene orígenes en la India— existen diferencias teóricas políticas, epistemológicas reseñadas por Grosfoguel (2014), pero que asimismo, hay interconexiones en los pensamientos que rompen las etiquetas asentadas.

Migraciones bolivianas en la Argentina

A partir de 1970, las migraciones de Bolivia a la Argentina se intensificaron y se expandieron, llegando de zonas fronterizas a las grandes ciudades, a los cinturones hortícolas de la región pampeana y más hacia el sur. En este período se produce también, lo que algunos autores denominan “feminización de las migraciones” sin embargo, para las zonas rurales esto no significó el traslado de mujeres solas sino el aumento de migraciones de tipo familiar (Pizarro, 2013).

Los estudios recientes² sobre la “feminización de las migraciones” se centran en la migración boliviana hacia países europeos y Estados Unidos y están ligadas al desarrollo del “mercado de los cuidados”, que es la “transferencia transnacional del trabajo reproductivo” (Mallimaci, 2011). En este marco, estas teorías entienden que se está produciendo un cambio cuantitativo, aumento de las migraciones femeninas, y cualitativo, cambio en su rol: la “migrante ideal”: mujer “trabajadora” que migra sin pareja motivada por cuestiones estrictamente laborales o económicas.

Sin embargo, este proceso es diferente en cuanto nos referimos a las migraciones del cono sur a la Argentina, que efectivamente hay un aumento cuantitativo de las migraciones femeninas pero en lo que respecta a las formas en que se da dicha migración y los sentidos que toma (*Ibid.*, 2011, 2012). En Argentina las migraciones bolivianas, principalmente en contextos rurales, son de tipo familiar, donde el hombre es pionero. Por ello, la autora afirma que hace falta estudios que ahonden en los sentidos de las migraciones para las mujeres bolivianas, que no sean de tipo laboral y autónomo/“pionera” exclusivamente.

Si bien, los movimientos son migraciones de trabajo, los motivos de “las salidas” no necesariamente son económicos. Por el contrario, en el nivel macro, las decisiones y estrategias individuales están atravesadas por relaciones de género, por jerarquías raciales y por desigualdades socioeconómicas (Guarnizo y Smith; 1999; Ariza, 2007 en Pizarro, 2013). En el nivel micro, estas estructuras son mediatizadas por las personas que circulan, que saben ser de aquí y de otra parte a la vez (Tarrus, 2000 en Pizarro, 2013)

Por su parte Pizarro (2013) reflexiona que hay una “intersección de desigualdades de género, clase social, etnia, condición migratoria”, que moldean los sentidos del migrar. Las posiciones diferenciales de los migrantes surgen de estas “variables de opresión” que se conjugan en intersecciones contingentes y situadas en contextos socio-históricos específicos nacionales y locales, moldeando los proyectos y trayectorias migratorias y la consecuente construcción de espacios transnacionales (Pizarro, 2013). Finalmente, la autora demuestra a partir de las biografías de las migrantes, la manera en que los constreñimientos de género y generacionales moldean las trayectorias migratorias (Quesnel, 2010 en Pizarro, 2013), insidien en el logro de la autonomía de las mujeres en términos de las relaciones de género y de clase (Bastia, 2013) e influyen en la construcción familiar del territorio transnacional.

Etnografía

Nuestro contexto de trabajo etnográfico y de entrevistas a mujeres migrantes, 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

² Mallimaci (2011) menciona los siguientes: Joaquín Arango 2000; Stephen Castels, 2000; Jorge Martínez Pizarro, 2003; Ndioro Ndiaye, 2004

labor agrícola con trabajos en servicios domésticos, venta de comida en ferias locales, pequeños almacenes u actividades para planes de becas municipales como trabajo en guarderías municipales o barrido y mantenimiento de calles.

Los principales lugares de procedencia de lxs 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. Aunque no es el caso de todos, 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 “independizarse”³.

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 subcontratadas por familiares.

El informe etnográfico y la poética

La problemática de transcripción en el trabajo etnográfico es una cuestión que se encuentra en debate ya desde la producción de Clifford Geertz (1995) cuando nos comenzamos a preguntar por la selección de las voces, la autoridad de los etnógrafos y la reflexividad puesta en juego. Dicho autor fue uno de los primeros referentes en cuestionar la idea que indica que un buen texto científico es un texto plano y sin desvíos literarios, donde prime la objetividad científica, sino que destaca la importancia que la dimensión literaria adquiere en todo trabajo científico etnográfico, sumado a la problemática de la veracidad de las descripciones. (Gil, 2005)

El simple acto de registrar es una tarea de transformación misma de las voces que se pretende retomar con objetividad científica (*Ibid.*, 2015). Objetividad que, si bien se viene reflexionando y cuestionando desde el giro decolonial en antropología, existen cuidados y reticencias a la hora de pensar la transcripción de los registros etnográficos en un texto científico, donde las voces de los científicos y de los nativos son cuidadosamente separadas y clarificadas en categorías diferentes. En este caso, pensamos que la poesía puede ser un tipo de registro que nos permite construir relatos distintos a los de la tradición antropológica inmediata, europea y norteamericana, representando una reacción ante la crisis del conocimiento científico racionalista positivista derivado de la fuerte proyección de las ciencias de la naturaleza en otros campos como el de las ciencias sociales (Carrasco, 2003).

Es así que creemos que la poesía no debe ser un fin en sí mismo, sino un medio. Convergen en este trabajo dos experiencias dinámicas con un mismo campo de acción y ciertas complicidades políticas. El abordaje poético por su carácter de indisciplinado tiene ciertas dotes y virtudes que la transcripción no posee, así como múltiples imprecisiones por la falta de sometimiento de los patrones de objetividad.

La creación de estos poemas, que traemos para la presente investigación, tiene como punto de inicio la tarea etnográfica; puntualmente el registro oral. Las voces que nacen de esas entrevistas se presentan en la oralidad comprendiendo la eficacia de ese genuino medio. Cuentan sus experiencias,

³ Esta categoría nativa presenta complejidades que no serán analizadas en esta ponencia.

crean y recrean su autobiografía, necesariamente desde una dimensión poética muchas veces explícitas: énfasis, silencios, repeticiones y ritmos.

Estos poemas surgen como una posible interpretación de esa voz, de esa historia, de esa narración. La intención es revivir o recrear esa voz narra. La metodología compositiva es imprecisa o indefinida. El poema no surge sin omisiones: la primera es la de los actores que relatan, la segunda es la de la etnógrafa y la tercera es la del yo del poeta y, por último, todo lo que el poeta desde su subjetividad creadora, no considere que merezca ser parte del poema ya pensado como unidad desmarcada de la entrevista. Entonces, sí podemos decir que la labor etnográfica, que orientó la narración, se disuelve en el poema, lo mismo que el yo del poeta. La voz del poema cuenta en primera persona: el poeta cuenta lo que narra otro y para hacerlo lo hace hablar en primera persona, aunque en la letra quien habla desaparece para revivir o recrearse (sin duda, otro) en los versos.

A continuación presentamos el registro poético surgido de una de las historias de vida trabajadas etnográficamente. El poema fue leído a Natividad en una de las visitas de campo realizadas, también estaba su hija y una amiga del barrio. Natividad nos corrigió algunas cosas. También fue utilizado para trabajar en talleres de “Historia y Memoria” con mujeres migrantes, cuyas repercusiones todavía no fueron analizadas.

Poema de Natividad

I
muchos santos hay allá
acá en la iglesia no hay muchos
pero en Bolivia muuuucho santos
 llena la iglesia esta
yo vine en el ochentaitres
 pero siempre era que yo me iba
venía a la caña a Tucumán
después venía a la uva de Mendoza
a Salta veníamos a cosechar tabaco...

alguien venia y te decía
 en tales lugares se está ganando bien
y todos se iban para allá y así sucesivamente

II
mama vivía en Ledesma de donde el azúcar
se enfermó no sé qué es lo que tenía
le dolía acá
 donde es los riñones
en seis meses se murió nomas
cuarenta y tres años tenía
antes los doctores no eran tan profesionales
 antes no había los análisis
yo nunca escuchaba nunca sabia de los análisis

III
ahora en sucre me hicieron la tomografía
acá no no me hicieron lo que es nada

apenas me dieron los calmantitos
me llevaron a bahía a mí no me dijo el doctor
parece que le dijo al ambulanciero
que no era nada
hasta que fui a Bolivia
me curaron con un poco de yuyo
me hicieron un poco de vapor
un naturista me baño con eso
alguien venia y te decía
en tales lugares se está ganando bien
y todos se iban para allá y así sucesivamente

IV

en enero me fui
digo me voy todo el dinero junte y me fui
me mira y me dice qué tenes
me duele me duele me duele me duele y no doy mas
no me dice pero vos te agarro una vez ese relámpago
me acuerdo que me había agarrado un relámpago
en el campo
seguro que me cayó
porque viste que cuando te caes
qué sé yo si es cierto
si no te vio nadie te forma también eso
cuando te ve alguien morís
no te tiene que ver nadie
ni siquiera el pajarito te tiene que ver
yo me acuerdo fue a las once de la mañana
teníamos mucha cabra nosotros
fui a arrear las cabras
cuando yo me levante de ahíí eran las tres cuatro de la tarde
entonces según ellos
capaz que has estado muerta esas hora
me curo con secreto nomas
me curo así
con los remedios mucho vapor también
con puro yuyo nomas todo yuyo de campo nomas
y con eeso se me fue
entonces qué va a saber el doctor sino era eso
alguien venia y te decía
en tales lugares se está ganando bien
y todos se iban para allá y así sucesivamente

V

eeera de no recordar
era dolor dolor total
ahora me duele un poco nomas
pero debe ser por las yagas
ninguno de mis hijos tiene

acá no había nadda nadda de trabajo
en bahía me agarro la vinchuca me pico
 no tiene ninguno
a no ser que lo haya picado cuando los lleve al horno conmigo

alguien venia y te decía
 en tales lugares se está ganando bien
y todos se iban para allá y así sucesivamente

VI

yo vine a Ledesma después vine a salta después a Jujuy
después vine a buenos aires ahí hice frutillas
con los chicos vine

 mi marido estaba en Mendoza
siempre estuve sola

vine con un conocido le escondía la panza
 porque no iba a dar trabajo
me le escondía un poco con los chicos
nueve surcos trabajamos de frutilla
tenes que desyuyar regar y cosechar también
el treinta por ciento te dan a vos
 de cien cajas treinta son para mi
 le embale y todo el treinta por ciento nomas

VII

estábamos en una finca
 alguien venia y te decía
 en tales lugares se está ganando bien
y todos se iban para allá y así sucesivamente
y me voy y me voy me voy

VIII

mi hijos nacieron acá allá en Jujuy
el mayor mi hermana me ayudo
así tenes que tener así
 y ahí lo tuve
yo vi como lo hizo al bebe
después yo me preparaba
no quiero que me vea nadie viste
agarro caliente mucha agua
ahí porque yo ya siento que me duele me duele
y todo el día estoy andando
 estoy andando
me tomo así manzanilla
 manzanilla me tomo siempre
y con mentisan
viste ayuda mucho el mentisan
 yo me lo paso tantotanto
y camino y camino
y uno ya sabe cuándo va a nacer
me sujeto a esa silla así de rodillas

tiendo ahí una camita para el bebe
y ahí cae el bebe
 después yo me levanto ahí
corto el ombligo
hay que atarle el cordón aquí al dedito
 enseguida sino se vuelve
le desinfecto con alcohol
le baño con agua tibias
después me baño yo porque te quedas débil
alguien venía y te decía
 en tales lugares se está ganando bien
y todos se iban para allá y así sucesivamente

IX

así lo hacía mama
 vayan afuera hasta que lloraba el bebe
 no veíamos una gota de sangre ni nada
en el hospital te retan
igual yo la quería tener acá a la más chica
le digo a mi marido saca los chicos afuera
tenía mucho paño en la cara
 más manchada estaba
durante el embarazo
mucho trabajo siempre el sol te quema
entonces
 cuando vos tenes en la casa
vos te lo podes curar con la misma sangre
en el hospital te retan
con la misma sangre del bebe la placenta
 te curas con todo eso
al mes no tenes nada

X

con la más chica
 no me limpie nada
como ocho meses estuve
con la cara toda manchada
a mi marido no le importaba nada
a Pedro Luro me fui al hospital
yo fui ese día a trabajar al campo
 se me corto
llegue con mucho dolor
el tema es que yo no tenía fuerza
 no tenía valor parecía
me sentí incapaz sentí que no lo iba a tener
se me paso el dolor
justo entro mi cuñada y me asuste ayy
mi mama decía siempre
que no vaya nadie porque se le va el dolor decía
y así parece que es

se me fue la contracción hasta el día siguiente

alguien venía y te decía

 en tales lugares se está ganando bien

y todos se iban para allá y así sucesivamente

XI

tuve cinco uno murió en Mendoza

lo tengo allá

no sé pasa que yo sufrí mucho en el embarazo

dicen que hay que ser feliz en el embarazo

 todos los embarazos tuve triste

él me embarazaba y se iba me embarazaba y se iba

alguien venía y te decía

 en tales lugares se está ganando bien

y todos se iban para allá y así sucesivamente

 y te vas y te vas te vas

Reflexiones

El trabajo presentado responde a un abordaje interdisciplinario, entre una antropóloga y un poeta, donde registro poético nos permitió retomar las voces de nuestras entrevistadas de una forma en la que aparece el diálogo, la dinámica, la intersubjetividad, el calor del encuentro con otros y la interpelación constante que configuran también los relatos y las vidas cotidianas que son reseñadas, donde el yo poético se disuelve en el otro yo que narra en un deseo de humanizar la ciencia donde el texto no es un mero signo de otra cosa, vehículo o instrumento de comunicación, sino también, y sobre todo, un compañero de búsqueda, un medio de exploración de lo conocido y desconocido de los seres humanos, la cultura y los modos de vivir (Carrasco, 2003)

De todas formas, consideramos que la actividad científica y el “habitus científico” todavía demanda modalidades enunciativas que construyen barreras, una relaciones de distancia entre enunciador y enunciatario (Gil, 2015), que hace que derivemos en lo que incisivamente Latour (2008) señala como un “mal texto”, en el cual los actores no aparecen con capacidad de agencia, transportan efectos sin transformarlos (*Ibid.*, 2015)

Bibliografía

- Carrasco M., I. (2003). “La antropología poética como mutación disciplinaria”, *Estudios filológicos*, n.º 38, pp. 7-17. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132003003800001>. Recuperado el 30 de octubre de 2015
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*, Barcelona, Gedisa.
- Gil, G. J. (2015). “El texto, la recepción y la autoridad etnográfica. El «antropólogo como autor» y la producción científica”, *Ciencia, Docencia y Tecnología*, n.º 50, pp.144-160. Consultado en mayo de 2015. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162015000100006.

- Mallimaci, M. (2011). “Migraciones y géneros. Formas de narrar los movimientos por parte de migrantes bolivianos/as en Argentina”, *Estudos Feministas*, vol. 19 n.º 3, septiembre-diciembre, pp. 751-755.
- Mallimaci, M. (2012). “Revisitando la relación entre géneros y migraciones: resultados de una investigación en Argentina”, *Mora*, vol. 18, n.º 2.
Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2012000200006&lng=es&nrm=iso.
- Pizarro, C. (2013). “Partir y Volver entre Argentina y Bolivia: trayectorias migratorias transnacionales e intersección de desigualdades”, *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*, Buenos Aires, Argentina, Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA.

Prácticas corporales en auge: el CrossFit

Matías Anchustegui

Instituto de Formación Docente N° 86

matias.anchustegui@hotmail.com

Gastón Cruz

Instituto de Formación Docente N° 86

Gaston.cruz12@live.com.ar

Introducción

Definimos al CrossFit como método de entrenamiento militar de origen norteamericano, creado en 1974 por el entrenador Greg Glassman, basado en el trabajo funcional del cuerpo humano a alta intensidad. La comunidad CrossFit nace en California, Estados Unidos, en 1995; y recién comienza a instalarse en la Argentina en 2009, siendo partícipes en la actualidad más de tres millones de personas en todo el mundo.

CrossFit, se ha convertido en una marca comercial registrada. La misma, cuenta con gimnasios comúnmente conocidos como “box” que de acuerdo a su registro o licencia, pueden clasificarse en oficiales y no oficiales. Es por ello que solo los *box* que están habilitados, afiliados, por la marca CrossFit, tienen permitido comercializar y promocionar, dicho servicio. Mientras tanto, aquellos *box* no oficiales, no pueden comercializar dicha marca, razón de ello que sus gimnasios tienen nombres similares a dicha actividad. En simples palabras, todos pueden practicar el método CrossFit, pero solo tendrán adquisición de la marca, los entes afiliados.

El presente trabajo, está destinado a toda la comunidad, con el objetivo de dar a conocer una mirada desde el campo de la fisiología y la antropología acerca del CrossFit, explicando cómo está práctica corporal se ha convertido en auge durante los últimos años.

El CrossFit: una mirada antropológica

A raíz de una mirada integral desde el punto de vista social, biológico y humanista, este primer trayecto del apartado, lo hemos dedicado a analizar la práctica corporal inmersa en la ciudad de Bahía Blanca.

El primer interrogante que surgió, fue acerca de la prevalencia de sexos en los *box* de CrossFit, analizando si prevalece la presencia de un sexo sobre otro. En concurrencia a distintos *box*, hemos

observado que en la asistencia a dicha práctica, frecuentan ambos sexos, conformando grupos que no superan los 20 integrantes. Cada persona, si bien realizan ejercicios idénticos y/o similares en cuanto a los patrones de movimientos a estimular, difieren en la intensidad del mismo, producto de sus características morfológicas y fisiológicas, entre otras. Cabe hacer mención de esto, para aclarar que las diferencias no se presentan producto de una diferencia de sexo vista desde una mirada moral y social.

Con respecto a la edad, tanto jóvenes, adultos, y hasta algunos adultos mayores practican este “deporte del fitness”, nombre que recibe dicha práctica deportiva. De acuerdo a esto, coincidimos con Le Breton, al hablar del Cuerpo Indeseable, ya que afirma que la sociedad en la cual vivimos, tiene un estigma fuerte con el envejecimiento. “El anciano [...] deroga los valores centrales de la modernidad: la juventud, la seducción, la vitalidad, el trabajo. Es la encarnación de lo reprimido”(Le Breton, 2002: 123). Consultando a un adulto practicando CrossFit, recalcó uno de estos conceptos haciendo mención a la vitalidad. La presencia de un adulto mayor interesado en la búsqueda o la conservación de la vitalidad da cuenta de cómo éstos sujetos rechazan el estigma social moderno que los posiciona como adultos mayores desprovistos de seducción y vitalidad, entre otros. El hombre de la modernidad “tiene miedo de envejecer por temor a perder (...) espacio en el campo comunicativo" (LeBreton, 2002: 143), siendo este, otro de los elementos que consideramos significativos sobre la asistencia de los mismos a clases de CrossFit.

Creemos que en el CrossFit, a través de la imagen del cuerpo y las apariencias corporales, surge una relación interesante. Las apariencias:

Responden a una escenificación del actor, relacionada con la manera de presentarse y de re-presentarse. Implica la vestimenta, la manera de peinarse y de preparar la cara, de cuidar el cuerpo, etc., es decir, un modo cotidiano de ponerse en juego socialmente, a través de un modo de mostrarse y de un estilo. Por otro lado, surge el concepto de imagen del cuerpo, definido como la representación que el sujeto se hace del cuerpo (Le Breton, 2002: 81).

En la sociedad en que vivimos, existen estereotipos que se establecen sobre las apariencias físicas. Estos estereotipos, se forman, producto de la fuerte influencia del mercado y los medios de comunicación, que a través de publicidades, como es uno de los casos, ofrecen, ropa, cosméticos, prácticas físicas, que logran ese estereotipo. Para realizar esta práctica, se muestra una tendencia a utilizar ropa de marcas populares, zapatillas deportivas, musculosas, remeras, pantalones cortos dry fit, entre otros.

Previo a continuar con esta relación, que nos resulta significativa, nos parece correcto, hacer mención sobre los llamados Cuerpos Plurales propuestos por Galak. Vivimos en una sociedad, que a consecuencia de distintos movimientos, dio como resultado una multiplicación del cuerpo, definida como “pluralidad del cuerpo” (Galak, 2009: 12). “Una de las consecuencias de ello, es que el cuerpo instrumental moderno mutó al cuerpo ideal (izado): delgado, hermoso, bronceado, ‘estéticamente correcto’” (Foucault, 1992: 113). Inundado por los cuerpos plurales, esta sociedad postmoderna dio origen a nuevo mercado de cuerpo posible, entre los que destacamos, darks, musculosos, populares, rugbiers, crossfitters, y cientos de otros.

Esto, permitió relacionarlo con el CrossFit, ya que entre sus beneficios ofrece perder de peso, fortalecer y tonificar músculos. Sujetos que concurren a box, afirman que estos, son los objetivos principales que tienen a la hora de acudir al mismo. Si bien, buscan sentirse bien físicamente, mejorar sus capacidades físicas, realizar una actividad placentera y motivadora, comunicarse, formar nuevos

grupos de amigos y/u otros, la apariencia y la imagen del cuerpo, cumplen un objetivo primordial. Desde ya, sostenemos que este objetivo está fuertemente influenciado por esta sociedad contemporánea, o post moderna si bien quiere llamarse, donde la multipluralidad de cuerpos, ha tomado protagonismo en estos tiempos.

Actualmente, el CrossFit no tiene el mismo objetivo que aquel por el cual fue creada dicha práctica corporal. En sus raíces, su objetivo sirvió para entrenar policías, militares preparándolos para el combate. Hoy en día, dicho método de trabajo centra sus objetivos en entrenar para mejorar el sistema cardiovascular y respiratorio, el volumen de oxígeno máximo, reducir los niveles de masa grasa aumentando los niveles de masa magra, mejorando así la estética de todo aquel que lo practique. El mismo genera coincidencia con Bourdieu, al manifestar “El conjunto de estas prácticas se ofrecen a los agentes sociales como una oferta dirigida a coincidir con cierta demanda social” (Bourdieu, 1990: 142).

El CrossFit está compuesto por una aparición contemporánea de la constitución de un campo de producción de “productos deportivos. Esta especificidad de la práctica propiamente deportiva, determina como ciertos ejercicios físicos que ya existían pudieron recibir una significación y una función radicalmente nuevas” (Bourdieu, 1990: 144). Con esto queremos explicar como la práctica ha modificado su origen inicial determinado por la demanda de la sociedad actual.

Esta constitución contemporánea del CrossFit va unida a una filosofía política del deporte, y se la puede comparar con la teoría del amateurismo de Aristóteles, “esta teoría hace del deporte una práctica desinteresada pero buscando virtudes viriles y de valentía, y hace el deporte capaz de formar carácter” (Bourdieu, 1990: 146) tal ocurre con la práctica analizada.

Existe una gran diferencia en la distribución de las prácticas deportivas según la clase social, esto puede ser desde los factores que posibilitan o imposibilitan asumir sus costos económicos. Tal es así, el caso del CrossFit, el cual para su realización requiere contar con determinados recursos económicos y materiales. Esta divergencia, también se da en las clases sociales, producto de las ganancias que estas prácticas deberían procurar. Jacques Defrance afirma que algunos buscan que la práctica le produzca un cuerpo fuerte o por el contrario, un cuerpo sano que busca un objetivo totalmente higiénico. “La inclinación de las clases privilegiadas hacia la “estilización de la vida”, se reconoce en la tendencia a tratar al cuerpo como un fin (...) como el cuerpo para los demás” (Bourdieu, 1990: 156).

El CrossFit: una mirada fisiológica

Fundamentos

Desde sus comienzos, el objetivo del CrossFit ha sido lograr un fitness amplio, general e integral. La fórmula del mismo es movimiento funcional con constante variación y ejecutando a alta intensidad, coincidente con uno de los objetivos primordiales que la sociedad consumista de hoy en día espera acerca del fitness, el simple hecho de resultados rápidos en torno a su cuerpo en el menor tiempo posible.

Dichos movimientos funcionales son patrones universales de activación motriz, los mismos se realizan en una onda de contracción desde el centro de nuestro cuerpo hacia las extremidades, llamados movimientos compuestos, que implican múltiples articulaciones para su realización, al igual que des-

plazar cargas en largas distancias, haciéndolo en forma rápida; el resultado de dicho movimiento, con las variables (carga, distancia y velocidad) va a lograr que desarrolle en nuestro cuerpo grandes aumentos de potencia.

Adaptaciones

Producto de la alta intensidad que el deporte implica, y la utilización de movimientos compuestos, la estimulación del cuerpo a través del método CrossFit, desarrolla 10 adaptaciones generales. Las mismas comprenden: resistencia cardiovascular y respiratoria, fuerza, flexibilidad, potencia, velocidad, fortaleza, coordinación, agilidad, equilibrio y precisión.

Metodología de trabajo

La metodología del CrossFit, es totalmente empírica, lineal, cuyo resultado se traduce en tres grandes objetivos: seguridad, eficacia y eficiencia. Esta disciplina, basada en la divulgación de métodos por co-desarrolladores, entrenadores y deportistas, brinda un desarrollo comunitario sobre el “deporte del fitness”. El mismo permite reconocer errores y progresos de los métodos de trabajo, logrando de esta manera, optimizar el rendimiento humano.

Métodos de trabajo

El modelo que ofrece permite usar una gran variedad de métodos, ejercicios, vías metabólicas, descansos, intensidades, series y repeticiones; no tiene rutinas. Las clases suelen ser de 60 minutos, prioriza movimientos libres (no están dirigidos por máquinas convencionales), por lo tanto, si no se realizan con una correcta biomecánica, habrá grandes probabilidades de cometer errores y, por consiguiente podrán provocar lesiones.

Al hablar de métodos, incluye cinco eslabones principales. La *nutrición*, la cual sienta las bases moleculares para la salud y la aptitud física. El *acondicionamiento* metabólico, que permite generar la capacidad en cada una de las tres vías metabólicas, comenzando con la aeróbica, luego la vía glucolítica o láctica y de los fosfágenos o aláctica. La *gimnasia*, que establece la capacidad funcional para el control del cuerpo y el rango del movimiento. El *levantamiento de pesas y lanzamiento*, desarrolla la habilidad de controlar objetos externos y producir potencia. Y por último, el *deporte*, que aplica a la aptitud física en la atmósfera competitiva, con movimientos más aleatorios y con dominio de habilidades.

En el CrossFit, nos podemos encontrar con una gran variedad de ejercicios, como es el caso del ciclismo, carrera, nado, y remo entre otros. Ejercicios derivados del levantamiento olímpico, como es el caso del envión (*clean* y *jerk*), el arranque. Ejercicios propios del levantamiento de pesas, tales como sentadillas, peso muerto (*deadlift*), empuje de envión (*prush press*), flexiones en banco y cargadas de potencia. Saltos, lanzamientos y capturas de pelotas medicinales, dominadas, descensos, flexiones ver-

ticales, piruetas, carretillas, gimnasia con aros o en barra o muscle up, flexiones abdominales, conforman una parte de este gran abanico de ejercicios. Aquí observamos nuevamente como “ciertos ejercicios físicos que ya existían pudieron recibir una significación y una función radicalmente nuevas” (Bourdieu, 1990: 144).

Posturas acerca de la actividad

Como hemos mencionado, esta actividad es considerada por sus fundadores de tipo empírico. Cabe recordar que ello implica que todos los partícipes del CrossFit pueden aportar métodos de trabajos, entrenamientos, resultados, análisis acerca de sus experiencias. Por ello, desde nuestro campo, relacionando dicha actividad con la salud y el bienestar psíquico, físico, y social, podemos observar que existen dos grandes posturas. Por un lado, encontramos un grupo de profesionales a favor de la actividad, y otro grupo que se manifiestan en contra de la misma, o bien ofrecen un cierto grado de resistencia y desconfianza, por la falta de análisis e investigación en este campo del fitness.

Entrenadores de CrossFit, como es el caso de Cressey, Trink, Toloza entre otros, han mostrado una postura a favor del deporte del fitness, manifestando que a raíz del entrenamiento, se logra que miles de personas, eviten volverse sedentarios por la motivación que representa la práctica corporal.

Desde el campo de nuestra profesión, es común encontrarnos con sujetos que se acercan y suelen preguntarnos sobre el riesgo que implica dicha práctica, ya que han escuchado, por medio de los distintos medios de comunicación, profesionales, o del “boca a boca” que suele generar graves lesiones. Quienes defienden la práctica, aseguran que el CrossFit, llevado adelante con seriedad y responsabilidad, no es una práctica lesiva. Si se respetan los principios de entrenamiento como la adaptación, individualidad, especificidad, de progresividad, de salud, de carga, repetición, continuidad, entre otros, el deporte no será riesgoso en sí. Si uno de los tres pilares del CrossFit, *funcionalidad, intensidad y variedad*, se hace al extremo, esto puede ser perjudicial para la salud sujeto. “El ejercicio intenso es como la energía nuclear (...) utilizarla sin control puede producir un debacle literalmente” (Allen, 2005: 2).

Acerca de la tasa de lesiones, la misma es de 3,1 por cada 1000 horas de entrenamiento. “Esta tasa de lesiones es similar a la que ocurre en el levantamiento olímpico de pesas (2-4/1000hs), (...) gimnasia (0,5-5,3/1000hs), e inferior a los deportes de equipo tales como fútbol (10-35/1000 has)” (Añon, 2013: 2). “Entre las zonas anatómicas más propensas a presentarse lesiones, las dos principales son la articulación escapulo humeral, y la zona lumbar de la columna vertebral” (Caine *et al.*, 2010). Estos, sugieren que la alta intensidad asociada al alto volumen de repeticiones con una alta sobrecarga son factores que pueden desencadenar las tasas de lesiones sobre hombros y espalda baja, debiendo ser tenidas seriamente en cuenta al organizar y programar los WOD (*Workout of the day*), trabajo del día, para minimizar el riesgo de lesión y cambiar la percepción de la lesión sobre el CrossFit.

Entre las críticas, algunos cardiólogos, sostienen que el CrossFit genera una demanda alta del sistema cardiovascular, que en caso de no respetar los pilares nombrados, pueden desencadenar una alteración de nuestra homeostasis corporal, desencadenando inclusive, la propia muerte. Es por ello, que se recomienda realizar chequeos médicos necesarios para realizar este deporte, ya que, como hemos mencionado, la franja etaria de sujetos que practican el mismo, es muy amplia.

La práctica de cualquier deporte implica aceptar el riesgo a sufrir una lesión, pero se ha comprobado que el CrossFit no es especialmente lesivo si es ejecutado siguiendo las recomendaciones de un entrenador experimentado, teniendo una buena estabilidad y movilidad de los distintos complejos articulares, y por último, sin excederse del peso que marque nuestra técnica y estado físico.

Nutrición

No queremos finalizar este apartado sin antes hacer una pequeña mención de la influencia en la nutrición desde un punto de vista antropológico. Hoy en día, la nutrición forma parte de uno de los eslabones predominantes en la construcción de la imagen del cuerpo.

Estamos en presencia de una sociedad invadida por una “pluralidad de cuerpos” (Galak, 2009: 12). La cultura “Crossfitters” tiene tendencia a implementar en su vida cotidiana diversas dietas recomendadas por nutricionistas o sujetos no profesionales. Se destacan las dietas de origen paleolítico, las cuales reducen la ingesta de carbohidratos; otros se inclinan por disminuir la ingesta de grasas; otras distribuyen un porcentaje similar entre los tres macronutrientes principales, proteínas, carbohidratos y grasas, entre otros.

Recordando que el CrossFit se basa en métodos empíricos, resulta habitual encontrar en diferentes medios, dietas alimentarias relacionadas con la práctica corporal mencionada. Estamos totalmente en desacuerdo con dicha ideología, debido que aplicar dietas recomendadas por entrenadores, deportistas, o sujetos no profesionales, pueden ser perjudiciales para la salud de los actores sociales que la implementan. No asesorarse con un nutricionista puede ocasionar diversas enfermedades crónicas en el organismo.

Conclusión

Dicha práctica corporal es viable de ser reproducida en el ámbito privado, teniendo como factor fundamental el respeto por las pautas y parámetros que no afecten a la integridad socio-biológica del sujeto. Sostenemos, que lo primordial en la actividad física en su totalidad, y no solamente en el CrossFit, es respetar los principios del entrenamiento. Entre estos, se incluyen los principios de conciencia y actividad, individualización, multilateralidad, salud, carga, esfuerzo, recuperación, repetición, etc. Para prevenir todo tipo de lesiones, la cual por parte de sus detractores, constituye una de las principales críticas del CrossFit, será necesario, que todos los entrenadores y/o profesores de Educación Física a cargo, respeten cada uno de estos principios.

Algunas prácticas corporales en auge, fueron introducidas en distintos centros educativos, como es el caso del acrosport, las prácticas circenses, entre otros. Debemos reconocer que esta práctica resulta muy difícil de introducirse en el campo educativo; para que se implemente en las escuelas, requiere un trabajo de concientización del por qué queremos desarrollarlo, y creemos que en la sociedad de hoy en día puede generar alguna discordia entre docentes, padres, alumnos y directivos.

La Educación Física Secundaria de hoy en día, se aboca por lo general, a fines ligados al desarrollo de la corporeidad y sociomotricidad del alumno, formando sujetos autónomos, creativos,

estimulando dichas capacidades a través del deporte en equipo, en su mayoría básquet, hándbol, fútbol, vóley, softbol. Por ello, no solo el CrossFit, sino que toda práctica corporal que provenga del entrenamiento con pesas, no se encuentran presentes en un alto porcentaje de las planificaciones anuales de los docentes.

Analizando diseños curriculares jurisdiccionales de la escuela secundaria, observamos que el mismo propone una gran variabilidad de prácticas de enseñanza que implementen actividades que ayuden al alumno a “reconocerse, aceptarse, y a reconocer y aceptar a los otros, en sus cambios, posibilidades y dificultades” (v. Diseño Curricular Jurisdiccional 1° ESB, 2006: 142).

Por ello, sostenemos que de acuerdo a los beneficios que el CrossFit brinda, y los propósitos del diseño curricular jurisdiccional, no sería erróneo que docentes, intenten llevar adelante unidades didácticas que desarrollen prácticas corporales derivadas del entrenamiento de pesas.

Bibliografía

Allen E. (2005). “Entrenamientos mortales”, *CrossFit Journal*, n.º 33.

Disponible en: <http://files.lesionesoutdoor.webnode.es/200000148-29231299f1/Gu%C3%ADa%20de%20entrenamiento%20de%20Cross%20Fit.pdf>

Añon, P. (2013). *La naturaleza y la prevalencia de las lesiones durante el entrenamiento de Crossfit*.

Disponible en: <https://g-se.com/la-naturaleza-y-la-prevalencia-de-las-lesiones-durante-el-entrenamiento-de-crossfit-bp-L57cfb26d66e0c>.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.

Caine *et al.* (2010). *The Encyclopaedia of Sports Medicine: An IOC Medical Commission Publication, Epidemiology of Injury in Olympic Sports*.

Diseño Curricular Jurisdiccional 1° ESB, 2006:142

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.

Galak, E., (2009). “El cuerpo de las Prácticas Corporales”, en: Crisorio, R. y Giles, M. (Dirs.). *Estudios Críticos de Educación Física*. La Plata, Al Margen.

Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Reflexiones sobre la universidad, la violencia, lo extranjero y la hospitalidad

María Liliana Di Cianni

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

ml dicianni@yahoo.com.ar

Tomás Scabuzzo

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

tomasscabuzzo@yahoo.com.ar

Nuestro actual proyecto de investigación “Adolescencias: ley y subjetividad en el contexto institucional educativo” (2015-2019) representa un nuevo recorte de las líneas investigativas iniciadas con los proyectos “Lugar de la escuela en la constitución de la subjetividad adolescente actual” (2006-2007), “Constitución de la subjetividad adolescente y desigualdad educativa” (2008-2010) y “La escuela como texto: los sujetos pedagógicos en escenarios desiguales” (2011-2014).

Nuestro interés es investigar aquello que caracteriza, según los adolescentes, su relación a la ley en tiempos actuales en el seno de instituciones educativas de nivel medio y superior de la ciudad de Bahía Blanca. El significado de una primera etapa de la investigación pretende ser un aporte al conocimiento de las relaciones que los adolescentes establecen con la ley y las legalidades.

La metodología de trabajo es un abordaje de tipo cualitativo de carácter exploratorio. Nuestro universo de estudio para la realización de esta investigación estará 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.

El Otro Social sanciona, legitima y otorga significantes para instituir la legalidad como marca subjetiva, entendiendo por ésta las condiciones de inscripción del sujeto en lo cultural-social. Consideramos que en tiempos adolescentes se produce un encuentro particular con las leyes simbólicas de la cultura, que funcionarían como operatorias singulares y colectivas instituyentes que normativizan y ofrecen el marco social simbólico de producción de subjetividad.

Los adolescentes se inscriben en un universo simbólico vehiculizado por el lenguaje a través de discursos y prácticas de época, que definen y posicionan a las nuevas generaciones respecto del Otro y de otros. Los significantes del Otro Social representado por las instituciones varían en sus modos de sancionar la legalidad, promoviendo condiciones diferentes de construcción subjetiva en relación a la ley.

Muchos adolescentes proyectan en la escuela secundaria continuar con estudios superiores. Este proyecto se sustenta en un derecho social: el derecho a la educación. ¿Que implica para los sujetos que ingresan a la universidad tener derecho a estar y permanecer?

A partir de algunas articulaciones teóricas intentaremos aproximarnos a una reflexión en torno a la violencia en el seno de la Universidad y sus posibles consecuencias subjetivas, culturales y sociales. No pretendemos validar o invalidar respuesta alguna, solo intentaremos realizar una aproximación a la Universidad como un centro esencialmente crítico del entorno social y de sí mismo, a partir del reconocimiento del papel crucial que puede y debe desempeñar en la construcción de la subjetividad junto a los grandes avances hacia la igualdad producidos en los últimos años.

Pensamos que violencia no es más que la marca del sujeto contrariado, negado o imposible. Se trata de una definición de violencia a partir de la definición de sujeto.

En estas jornadas de investigación en Humanidades intentaremos reflexionar acerca de las vicisitudes entre violencia y subjetividad/sujeto, extranjero y hospitalidad (Abramovich: 1999).

Violencia y sujeto

Podemos partir en esta reflexión de la articulación entre lo que entendemos por violencia y la noción de sujeto para el psicoanálisis. De esta manera, podemos situar la violencia como aquello que impide al sujeto convertirse en actor. Ese es el inicio de nuestra reflexión: la violencia no es más que la marca del sujeto contrariado, negado o imposible. Entendemos, por lo tanto, que el sujeto es susceptible de convertirse en actor, pero no siempre.

La violencia expresa un profundo sentimiento, una fuerte percepción de haber sido despreciados, descalificados, de no haber sido reconocidos, respetados. Surge en donde ha habido una negación de las subjetividades y por ello es lo contrario de una relación conflictiva. La violencia no es el conflicto: es el no conflicto. Nos atreveríamos a decir que es anti-conflicto. En toda situación concreta en la cual hay violencia existe la marca de un sujeto que se pierde, en toda experiencia de violencia hay un exceso o una falta de sentido y cuando no hay un sentido subjetivo la violencia toma mayor espacio.

Nuestro interés se centra en reflexionar sobre la violencia en dos direcciones como pérdida de sentido y como construcción de sentido; desubjetivización, pero también subjetivización. Ese doble proceso puede surgir cuando el sujeto ha sido negado; otras cuando el sujeto ha logrado expresarse y si la violencia continúa, puede suceder que el sujeto vuelva a desaparecer. Este esquema de construcción y desconstrucción del sujeto es lo que proponemos para reflexionar acerca de la violencia.

Violencia e institución

La violencia institucional, actualmente aparece como violencia simbólica, a través de acciones o de palabras, que emiten un mensaje de desconocimiento hacia el otro como semejante. Esta violencia se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos a través del discurso entendido como lazo social y la construcción de sentidos. Estos mecanismos producen creencias, que se ejercen también por la acción pedagógica cuyos efectos visualizamos en las nuevas subjetividades de la época que se expresan en la falta de expectativas sobre el futuro asociadas al pobre rendimiento académico, rasgos subjetivos que se intentan articular a los discursos institucionales. Efecto de estas operaciones simbólicas se presentan en la escena universitaria sujetos frágiles, con dificultades para apropiarse de la

universidad y hacer experiencia, inscribirla en sus trazos biográficos. Estos obstáculos nos conducen a reflexionar sobre la frustración como vivencia subjetiva debido a la imposibilidad de dar respuesta a esta violencia, con el consecuente abandono o falta de apropiación de lugares de estudio o de trabajo, espacios que posibilitarían un crecer en relación a una proyección hacia un futuro, en lugar de una muerte simbólica de proyectos de vida.

En los últimos tiempos han aparecido diferentes discursos que intentan explicar, circunscribir o nombrar la violencia. No sólo la física, sino también las llamadas simbólicas, más refinadas y sutiles que la anterior, pero tal vez mucho más efectivas, en cuanto a los estragos que en las subjetividades producen.

Cómo responder frente a este estado de situación desde las instituciones donde nos insertamos? ¿Cómo intervenir para restituir y construir sentidos que permitan un corrimiento del eje del problema hacia el interior de las instituciones? ¿Cómo pensar las interpretaciones en la institución no como meras reproductoras del texto social, sino más bien capturadas en la fractura, siendo atravesadas por el conflicto?

Cuando el docente da lugar a la subjetividad en el texto institucional, cuando los contenidos no se delegan repetitivamente, puede surgir algo inesperado tanto para él como para los alumnos que abre posibilidades de construir nuevos sentidos. Somos leídos por el lenguaje y más que formados, somos causados por efecto de la lectura. A una misma letra se le puede dar diferentes lecturas y es esa posibilidad la que introduce tensiones que pueden entrar y establecer diálogos. Consideramos que la universidad es uno de los representantes del Otro social, un dispositivo que estaría ofertando determinado texto. La pensamos como un texto narrativo, edificado sobre la escritura, leída como aquello que puede construir un posible lugar psíquico de inscripción de aquellos sujetos cuyo destino será siempre el de un proyecto. La Universidad es el espacio de posible interrogación de los actores sociales que participan en ella, es marco privilegiado de actuación, enunciación y significación.

Entre lo extranjero y la hospitalidad

Lo extranjero es una figura que puede tener el sentido de lo extraño. Lo extraño es lo no familiar, interpretando a veces lo extranjero como amenazante. Pero también con lo extranjero se puede establecer una relación amable. Lo extranjero puede, en su diferencia, portar rasgos atractivos. (Mitre, 2014).

Cada tiempo y cada comunidad genera sus figuras de lo extranjero, así como intenta establecer un tipo de relación, que puede llegar tanto al extremo del rechazo como a diversas formas de aceptación y tolerancia. Puede definirse como algo que al mismo tiempo pertenece al interior de la institución y a la vez es extraño, en el sentido que impone pensar en algo más (Miller, 2010).

¿Cómo responder a lo que los interroga como extranjero? Interpretar abre lecturas, en tanto deja lugar a la construcción de aquello que no dice y a la transformación de lo que expone: ¿Cómo alojar aquello que se presenta como extranjero al interior de la institución pero a la vez la constituye? ¿Cuáles son las figuras de lo extranjero en la universidad en tiempos actuales y que tratamiento se le da? Entendiendo que en el proceso en el cual la institución deja por fuera a alguno de sus miembros, se

produce un acto en el cual podrían condensarse algunos de los puntos arriba expuestos, desubjetivación, hostilidad hacia lo extraño, violencia.

La noción de hospitalidad puede orientarnos para pensar e interrogar ese campo que se abre entre el hacer posible y lo imposible como horizonte al que se destinaría cualquier acción ética. En este sentido, la cuestión se vuelve entonces, en cómo alojar a ese otro, dado que ese otro, por definición, tiene una característica que no es abarcable por nuestro saber, se muestra en su diferencia, en su ajenidad. Es aquí que la hospitalidad aparece en tanto política que instaaura espacios donde no se elimine la diferencia del otro. Por el contrario y, en tanto principio de alojamiento al extranjero, supone un cuestionamiento de lo propio que se suspende para albergar sin condiciones, sin interrogar demasiado al que llega. La ética de la hospitalidad cobra relevancia en los espacios de conflicto, por tanto es imposible pensar la sociedad sin un principio de hospitalidad. Pero es en ese mismo movimiento en que se alberga lo distinto sin poner condiciones, haciendo lugar a la palabra del extranjero, invitándolo a nombrarse en su diferencia en camino a la producción y alojamiento del sujeto. De esta manera, se posibilita incluirlo a partir de aquello mediante lo cual se nombra a sí mismo, su nombre propio.

Dentro de la institución, lo extranjero, la pluralidad de sentidos se manifiesta por la coexistencia de diversos valores, criterios de verdad, criterios éticos, diferentes maneras de ver y pensar la realidad. Nos preguntamos entonces cómo se puede transformar esta serie para construir un espacio de auténtica convivencia y no solo de simple tolerancia. La respuesta a esta pregunta, vendrá de la mano de intervenciones singulares a partir de la práctica, en el marco de la imposibilidad de anticipar un universal para cada encuentro.

La posibilidad de invención, de producción subjetiva, aparece como recurso disponible frente a la tensión entre la imposibilidad de lo incondicional de la hospitalidad y la ley. Se trata de establecer, sostener y propiciar la diferencia como máxima separación del ideal de homogeneidad. Límite que se impone, por la presencia de los diferentes sujetos, a la mera repetición de lo idéntico.

Poner a dialogar estas nociones en los marcos del trabajo docente nos lleva a pensar en la hospitalidad y el valor de la palabra en el territorio del lenguaje poniendo en suspenso los sentidos instituidos. Esta interrogación entonces nos llega con la figura de lo extranjero que es quien introduce la posibilidad de cierta separación e interrogación dentro de nosotros mismos. Toda práctica que no está al servicio de la producción de dicha enunciación, coloca a los sujetos en una exterioridad tal que resulta imposible superar ese lugar de espectador de un espectáculo obligatorio e induce a reproducir enunciados.

Reflexiones finales

En nuestro país se decidió la obligatoriedad de la enseñanza media, a partir del año 2006. Esto sigue planteando algunos interrogantes, teniendo en cuenta que es probable que muchos de los jóvenes, unas décadas atrás, por determinadas condiciones, no hubieran asistido al secundario. La obligatoriedad ordenada por la nueva normativa estaría modificando sustancialmente los sentidos del secundario y la posibilidad de ingreso a la Universidad.

Hacer lugar a la ruptura conlleva la aparición de la novedad, de lo incierto en el estado normado de las cosas, agujerea los saberes establecidos y transmitidos donde está envuelto el “saber” propio de la

educación sobre lo que los sujetos requieren como aprendizajes. La novedad sostiene algo diferente a lo esperable y es condición de posibilidad para inscripciones subjetivas.

La institución educativa presenta una tensión entre el conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y, la posibilidad de liberar la potencia creadora propia del sujeto.

Es innegable que la educación está condicionada por el contexto político y social y, en muchos casos, no solo reproduce la situación existente, sino que ensancha los abismos que separan a los distintos sectores sociales. Pero la educación también puede ser un elemento de transformación de la sociedad, al jugar un rol fundamental en la superación de las desigualdades sociales, porque si bien la universidad no es la única instancia de acceso al conocimiento, sí es la única que puede asegurar la distribución equitativa del mismo, contribuyendo a que los alumnos realicen otras trayectorias posibles que las esperables por ejemplo por su origen social.

Las dificultades, derivadas de esta tensión, a las que se enfrenta la educación y los discursos pedagógicos, responden a lo fallido propio de su estructura. Es decir, que van más allá de las particularidades de una época o de un determinado modelo.

Bibliografía

- Abramovich, N. (1999). *La violencia en la escuela media. Construyendo un saber en el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Miller, J-A. (2010). *Extimidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Mitre, J. (2014). *La adolescencia: esa edad decisiva*, Buenos Aires, Grama.

Jóvenes, educación y género: la experiencia del taller

Alba Eterovich

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue
alba.eterovich@gmail.com

Belén Scalesa

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue
bscalesa@gmail.com

Introducción

La presente ponencia aborda la experiencia de un taller desarrollado en una escuela media nocturna, CENS, de la ciudad de Viedma. Los tres encuentros del taller tuvieron por objetivo analizar “las relaciones entre familia, escuela y trabajo que establecen los y las jóvenes estudiantes”. Además, compartiremos las producciones de otro taller que realizamos, en el mismo período, con los talleristas municipales de San Antonio Oeste. Ambos talleres integran el plan de la pasantía “Jóvenes, educación y género” perteneciente al Proyecto de Investigación 078: “Significados, experiencia y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna (2013-2016)” del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue.

Desde la perspectiva de trabajo de campo, los talleres constituyen un instrumento de recopilación de datos. Esta decisión metodológica, innovadora para nuestro equipo, implica un desafío que afrontamos por la riqueza de compartir un primer nivel de análisis participativo, de reflexión, con quienes desarrollan las prácticas analizadas.

El eje seleccionado, para esta reflexión, gira en torno a las imágenes construidas por los participantes en los talleres donde utilizamos y creamos imágenes producidas a partir de otras, previas y apropiadas, transformadas, para decir algo propio. Se expondrán las similitudes y diferencias que se pusieron en juego en el taller en cuanto a ser joven, ser mujer, ser hombre, ser alumno y ser alumna y cómo el contexto de demanda social del momento, con la convocatoria “Ni una menos”, puso sobre el tapete el género como construcción e identificación para el estudiantado.

Aproximaciones teóricas

El posicionamiento teórico asumido en este trabajo es la perspectiva de género que, entrecruzada con lo educativo, permite visibilizar las desigualdades de género en las relaciones entre jóvenes estudiantes.

Esta perspectiva no es la teoría o la academia de los movimientos feministas sino que constituye un punto de vista crítico, interpretativo y global —en clave feminista— del mundo, que entiende las relaciones humanas como relaciones de poder e incursiona en los diversos tipos de saberes y disciplinas.

Para nuestros fines, elegimos una definición de género que menciona que el mismo “no es un identidad fija ni estable; se constituye a través de la repetición estilizada de actos que tienen lugar en el contexto de convenciones regulatorias y normas dominantes en la sociedad” (Butler, 1990). Repetición que implica una naturalización posterior a través de los estereotipos que se reproducen a través de lo social, las imágenes, los prejuicios y el ámbito escolar.

La interseccionalidad de género ofrece en este marco, una capacidad explicativa y de orientación para la acción que da cuenta de la complejidad e interrelación de las posiciones sociales, a nivel subjetivo, intersubjetivo y social. Resulta un modelo de visibilización de opresiones y desigualdades que subyacen en las narraciones de las mujeres y sujetos con identidades interseccionales, para nuestro caso específico mujeres y varones jóvenes.

Las subjetividades instituyen, tal como se plantea en el diseño del Proyecto de Investigación, en prácticas discursivas, no se trata de un proceso directo y puntual, sino de una complejidad que aborda diversos modos de identificación y múltiples relaciones. Dichas prácticas generadas en diferentes espacios, sean o no escolares, ponen en juego en los sujetos, estrategias de apropiación de lo simbólico. Los efectos de tal apropiación, en lo singular, dependen de las percepciones de cada sujeto. Foucault llama “discurso” a un complejo cultural de signos y prácticas que regulan los modos de vida social. Cuando hablamos de subjetividad nos referimos al producto resultante de los discursos sociales. Estos contienen una dimensión ideológica que transporta los ideales, las ideas y los ídolos, enunciados como propuestas identificatorias del contexto socio-histórico-cultural de este momento (Foucault, 1995).

En este sentido, las imágenes constituyen un discurso productor de sentido. Con esta breve exposición teórica, iniciamos un recorrido por dos imágenes y/o escenas surgidas en el taller y en el ciclo de cine debate.

Análisis

Iniciaremos el análisis exponiendo escenas de un taller realizado este año en un CENS, denominado: “Experiencias de las y los jóvenes acerca de las relaciones familia, escuela y trabajo”. Esta actividad requirió un acuerdo interinstitucional, construir previo al inicio un espacio de diálogo entre la directora, docentes y las investigadoras.

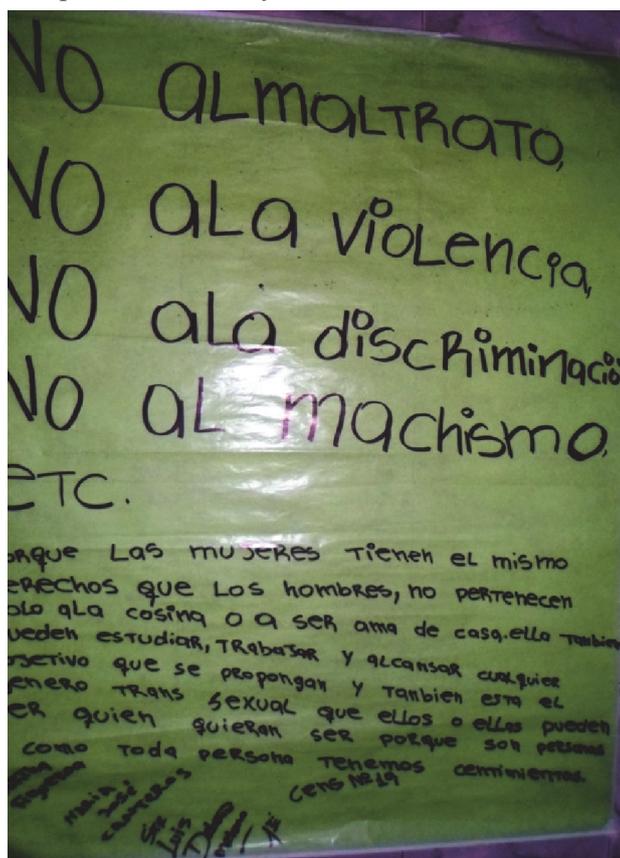
En este taller se desarrollaron tres encuentros. El primero a fines de mayo, el segundo en junio y el tercero en los primeros días de julio de 2015. Veamos cómo comenzó.

La escena escolar: #NiUnaMenos

El primer encuentro del taller tuvo por objetivo indagar las percepciones que poseen los alumnos y las alumnas en torno al género y conocer los sentidos otorgados a la consigna “Ni una menos”. Consigna de una marcha nacional ampliamente difundida concretada cinco días después de este taller.

Para iniciar la actividad y, a modo de disparador, se proyectó un corto italiano titulado “Campaña de niños italianos en prevención de la violencia de género” en el que se muestra la reacción de niños frente al pedido de un adulto de que realicen determinadas acciones hacia una niña. Las primeras son saludar, hablar, abrazar. Luego, de igual manera, se les pide que le peguen. Los chicos se niegan y justifican esta negativa.

Luego se propone que reunidos y reunidas en pequeños grupos, expresen qué significado le otorgan a la consigna “Ni una menos” y lo plasmen en un afiche. En un grupo, tres alumnas dialogaban y una escribía mientras su compañero, al lado de ellas, escribía sólo. Luego, el alumno se levanta y se acerca a la coordinadora a preguntarle si está bien lo que había escrito. Una vez “revisado” se lo da a sus compañeras para que lo copien en el afiche y él se va del aula.



Lo que llama la atención aquí es el lugar/posición del varón que asume una estrategia individual para realizar una tarea grupal, encargando a sus compañeras mujeres la transcripción de sus palabras en el afiche con su acuerdo —silencioso—. Si leemos el afiche veremos que es evidente que contiene dos respuestas construidas desde lógicas, formas de escritura, uso del espacio, diferentes.

El grupo de mujeres acuerda en que para ellas “Ni una menos” es un listado de cosas que quieren que acaben. No al maltrato, la violencia, la discriminación y al machismo. Su compañero empieza planteando la igualdad de derechos de las mujeres respecto de los hombres y, sin embargo, parece que disocia su práctica concreta de los objetivos que propone y comparte. Esta disociación llega hasta la contradicción: ¿se critica al machismo y la desigualdad desde una práctica machista y desigual? Reconocemos que la propia posición subjetiva, produce que algunas prácticas, por ser naturalizadas, resultan invisibles para las y los sujetos intervinientes. Esta es una explicación posible. Otra se puede sostener en el sentido que le otorgan a estas declaraciones.

El machismo es definido por el diccionario de la Real Academia Española como “actitud de prepotencia de los hombres respecto de las mujeres. Se trata de un conjunto de prácticas, comportamientos y dichos que resultan ofensivos contra el género femenino”. Si ellas consideran que el machismo tiene que ver con resultar ofendidas, si se define por el efecto que tiene sobre la receptora, puede ser que aquí no encuentren este elemento. Por lo tanto, no lo consideren o no sea una ‘situación machista’.

Se cierra el primer encuentro con la presentación de los afiches realizados y la invitación a leerlos individualmente, en silencio. El segundo encuentro comienza con la explicación de las y los autores de cada trabajo en un espacio de diálogo con los y las participantes.

Queremos compartir tres expresiones que surgieron en el plenario general de la actividad:

- “Nosotras también somos machistas”.
- “Ningún hombre nace machista, violento, es lo social que se impone (...)” Esta idea que vincula la violencia con lo aprendido en el proceso de socialización, que es lo social lo que le impone al hombre la violencia, la habíamos escuchado esbozada al iniciar el taller. Como señalamos en el primer encuentro, luego del video italiano una alumna comenta: “se ve la inocencia de los chicos” porque ninguno de los nenes se prestó a pegarle a la nena. Este hecho no es consecuencia de la educación, sino todo lo contrario, de la inocencia. Habría una explicación, que fundamentaría varias participaciones, en torno a la bondad original que es corrompida por la sociedad. Entre cuyas consecuencias de esta corrupción estaría el violentamiento de los varones.
- “Esto me parece refeminista, tendría que ser “NI UNO MENOS”, también hay hombres que son maltratados”, afirmó una alumna, que no estuvo en el primer encuentro, cuando se realizaron los afiches. Frente a este comentario la coordinadora comparte algunos fundamentos, estadísticas, que sostienen la consigna en femenino y se reflexiona sobre el tema. Ella cuenta que en una relación tuvo dos situaciones de violencia y, entonces, optó por terminar la relación. Su conclusión era que es una decisión individual quedarse o irse. “Por algo, hay mujeres que se quedan”. La coordinadora le planteaba si podía considerar porque ella tendría herramientas para poder decir basta y otras mujeres, tal vez, no. La alumna, que tiene 21 años, acepta la invitación a reflexionar y nos cuenta que ella ha crecido jugando con sus primos varones, a las mismas cosas, en igualdad de condiciones. Una compañera adulta, tienen una diferencia de edad de más de una década, le responde que en su familia, mientras sus hermanos varones jugaban ella les tenía que limpiar la habitación.

Siguieron otras reflexiones en torno a las significaciones que son transmitidas por la familia, también, la escuela y el grupo de pares en torno a los géneros. En este sentido Poggi, Serra y Carreras expresan “la edad y el sexo biológico se constituyen así en las categorías a partir de las cuales se asignan roles sociales diferentes para jóvenes y adultos, y para hombres y mujeres; en tanto los varones adultos detentan el poder de definir el mundo, valoran y jerarquizan los roles desempeñados por ellos mismos, al tiempo que desvalorizan los atributos y roles asignados a jóvenes y mujeres” (Poggi *et al.*, 2011: 63).

Esas matrices adultocéntricas y patriarcales siguen definiendo los comportamientos “deseables” y “no deseables” para la juventud, según sea varón o mujer. Estos sentidos, significaciones y valores, se ponen en juego y se contraponen lo que son, lo que deberían ser y lo que quieren ser.

Las imágenes: ser mujer-ser varón

Los dos talleres siguientes dejaron imágenes grabadas no sólo en los afiches, con los cuales trabajamos, en los registros de observación y en nuestros recuerdos. Abrieron un panorama de preguntas y debates en torno a lo escolar, a las subjetividades de género y a las desigualdades y su invisibilidad.

En el mismo período que estaba concluyendo el taller en el CENS, se desarrolló un taller de reflexión para los talleristas municipales de San Antonio Oeste. En esta actividad se les pidió a las alumnas y a los alumnos que se ubicaran en dos grupos heterogéneos en cuanto a los sexos; se les facilitó un papel afiche a cada uno de los grupos y marcadores para trabajar. El grupo A debía dibujar en un papel afiche una mujer con el máximo nivel de detalle (nombre; vestimenta; cómo y con quién vive; en qué trabaja, si trabaja; su pasión; en caso de que le gusten las actividades culturales, cuáles son; deporte favorito si lo hubiere; composición familiar; etc.). El grupo B debía hacer lo mismo pero dibujando a un varón teniendo en cuenta el mismo nivel de detalles.

Una vez concluidos los dibujos, se expusieron en el centro y se explicaron brevemente las razones que llevaron a incluir las diversas caracterizaciones de una y otro.

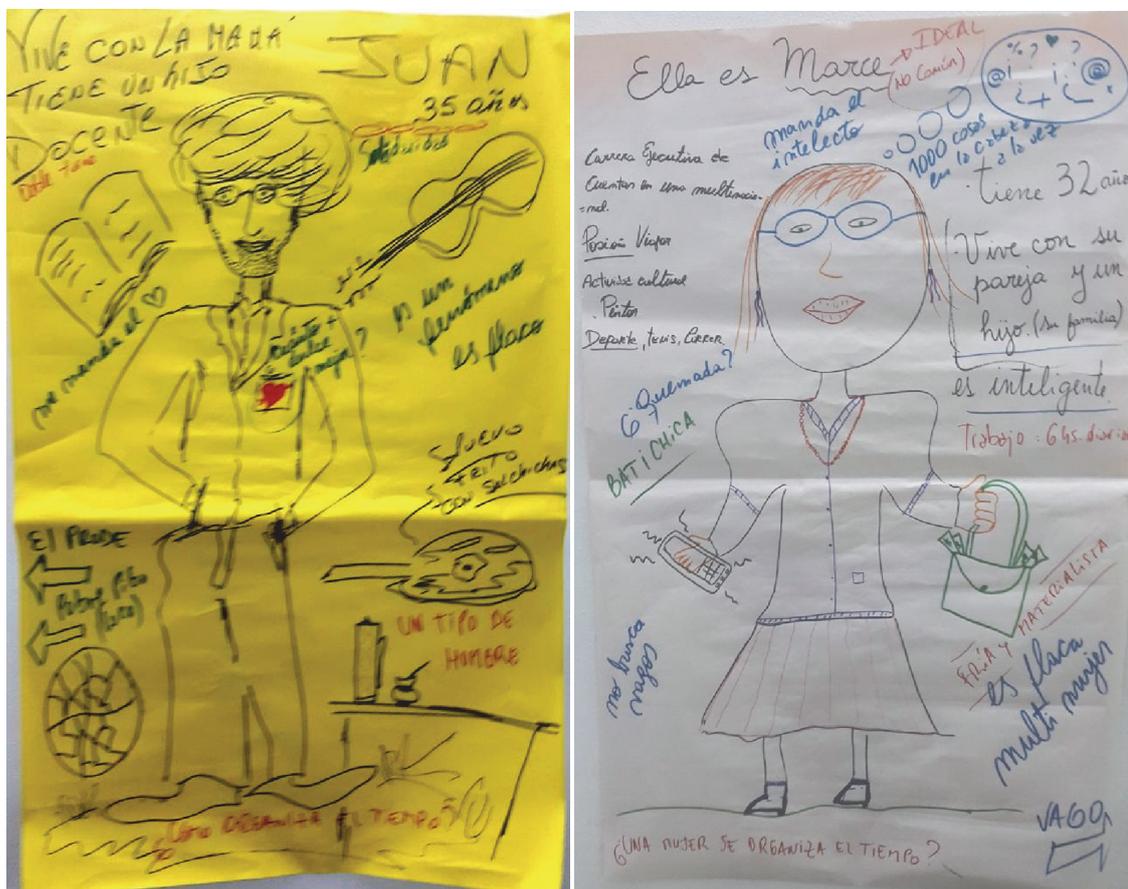
El objetivo de esta dinámica fue reconocer y poner en discusión los diferentes estereotipos y roles que se imponen a la mujer y al varón y visibilizar los diversos modelos de “deber ser” tanto de mujeres como de varones, teniendo en cuenta factores como la edad, las preferencias sexuales, la raza, la etnia, la posición económica, etc., es decir, interseccionalmente. Finalmente se puso en diálogo una figura con la otra, intentando que desde el grupo A se opinara sobre el dibujo del grupo B y viceversa.

Poco queda para manifestar, pudiendo advertir la gran carga de estereotipos en las fotografías de las producciones; sobre todo en el dibujo de “Marce” que representa una mujer moderna que ninguna de las presentes, según manifestaron, quería llegar a ser. “Juan” el varón recreado por uno de los equipos, pareciera romper con el estereotipo de masculinidad tradicional, es decir, aquellos hombres que se caracterizan por detentar la fuerza física, algún tipo de autoridad o poder en el ámbito familiar, el ser proveedor de bienes, su compromiso casi exclusivo con el trabajo o actividad en el ámbito de lo público y una vida sexual prominente pero sin demostrar sus sentimientos. En su lugar, “Juan” es un hombre que vive con su madre, es solidario, los sentimientos figuran con un corazón rojo en su lado izquierdo del pecho y aparece como un ser simple que, al estar solo, se las arregla con unas salchichas con huevo frito, cuestiones domésticas que lo ubican dentro del hogar. Hasta aquí todo “normal”.

Ambos dibujos respondieron a un modelo de ser varón y de ser mujer que, dentro de cada grupo, operó como ideal en el caso de “Marce” y como identificación en el caso de “Juan”. Dos profesionales jóvenes de un poco más de treinta años, heterosexuales, de raza blanca. A diferencia de “Juan”, un profesional humilde, “Marce” ostenta una importante carrera en una multinacional, el dinero sale rebotando de su cartera, tiene el celular sonando y la cabeza llena de “mil cosas” según manifestaron. Una mujer que, al contrario de “Juan”, la manda el intelecto. No hay ningún elemento en el dibujo que indique que ella se encuentra en el hogar, más bien pareciera encontrarse en un espacio abierto, es decir, afuera en el ámbito de lo público.

Una de las primeras características que incorporaron luego de haber contrapuesto las imágenes en la pared, fue “es inteligente”. En este mismo sentido, a “Juan” se le incorporó la característica “es un fenómeno” y “me manda el corazón”. Llama la atención cómo cada grupo se esfuerza por reforzar sus modelos de ser varón y de ser mujer.

Finalmente se les pidió que opinaran sobre el personaje del otro grupo. Quienes dibujaron a “Marce”, opinaron de “Juan” que “es un vago”, que “Marce no busca vagos”, reforzando y/o reclamando una de las características de la masculinidad tradicional y que “Si Juan estuviera con Marce, sería como sacarse “el Prode”. Por su lado, el equipo que dibujó a “Juan”, opinó que Marce es una “pobre piba, loca”, se preguntaban si está “quemada”.



Las imágenes: ser alumna-ser alumno

El tercer taller, el último en el CENS, estuvo vinculado al “ser alumnos y ser alumnas” en la escuela nocturna y se trabajó utilizando la misma dinámica pero cambiando la consigna. Esta vez, se les pidió que dibujaran a una alumna y a un alumno con el mismo nivel de detalles (edad, nombre, familia, pasiones, etc.). Es notable cómo los estereotipos de ser mujer y de ser hombre desaparecen ante formas mucho más básicas. Incluso dos de los dibujos correspondían a personas reales, es decir, a un alumno “Emiliano” y a una alumna “Romina” de ese establecimiento educativo.



Podría decirse en esta configuración de subjetividad de ser alumnos y de ser alumnas, lo escolar desaparece. No se notan libros, cuadernos o carpetas; tampoco mochilas o algún elemento relacionado a la escuela. Los cuatro dibujos responden a estudiantes de la nocturna, heterosexuales, jóvenes. En este punto, la edad cruza al género en ambos talleres vinculando el ser mujer/ser varón y el ser alumna/ser alumno con ser jóvenes. Las alumnas dibujadas, por ejemplo son una década más jóvenes que los alumnos de los afiches, es decir, pertenecientes a generaciones distintas.

Encontramos algunos elementos de la imagen social predominante acerca de un alumno de nivel medio: son jóvenes, sin hijos. En el caso de las mujeres viven con su familia de origen. En el caso de los hombres viven solos. Los dibujos que tienen más detalles son los de las alumnas, seguidos por el del alumno que tiene mayores ingresos. Las producciones gráficas expresarían el encuentro de una imagen hegemónica en torno a los y a las estudiantes, pese a la gran heterogeneidad que presenta el grupo de participantes.

Conclusiones

El taller es un fructífero espacio de aprendizaje donde relatos y percepciones, nos abren la posibilidad de seguir pensando en cómo las y los jóvenes perciben el género y, por ende, el sentido que le atribuyen. Sentido que impacta en las decisiones que toman cotidianamente en relación a sus trabajos, familia y a la propia escuela.

En las imágenes construidas grupalmente de mujer, varón o alumna y alumno, hay similitudes relacionadas con los modelos sociales tradicionales: ser blanco-blanca, heterosexual, flaco-flaca y diferencias como la edad, las mujeres dibujadas son más jóvenes. La posición social de los hombres representados es similar (gustos, edad) y de las mujeres diferente, “Marce” es casi la antítesis de las alumnas.

Algunas prácticas cotidianas que realizan, invisibilizadas, cuestionan las propuestas realizadas verbalmente, como en el caso del grupo descripto. Estudiantes adultos participaron más activamente pero en los modelos del alumno y la alumna, aparecieron jóvenes de entre veinte y treinta y cinco años de edad. Subsiste la imagen tradicional del estudiante secundario joven pese a que la escuela nocturna fue, en sus orígenes, pensada para la población adulta.

Preliminarmente encontramos en las subjetividades de género, desigualdades, negociaciones, tensiones y roles sobre ser-en-la escuela, aunque nos resta mucho por andar, se abren nuevos interrogantes que sirven de puertas para continuar el camino de la investigación. Interrogantes que convocan a indagar acerca de: ¿Qué sucede con el ser alumno y ser alumna que no evidencia muchos de los estereotipos del ser mujer y del ser varón? ¿Esto implica una superación de las imágenes hegemónicas de ser mujer y de ser hombre o funciona como un manto que invisibiliza las desigualdades de género en la escuela? ¿Las pretensiones de igualdad, fundacionales de la escuela argentina, habrán logrado una nueva forma de representación homogeneizadora de las alumnas y de los alumnos?

Bibliografía

- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, M. (1995). *Arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Poggi, C. et al. (2011). “Subjetividades Juveniles: entre el adultocentrismo y el patriarcado”, *Revista Tesis*, vol. 1, n.º 1.
 Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/4117>.
- Barila, M. I. y Iuri, T. (Dirs.) (2012). *Informe del Proyecto de Investigación: “Subjetividades juveniles en la Escuela Media Nocturna”*. CURZA-UNCo, Mimeo.
- Diccionario de la Real Academia Española*, edición 2012.

Entre la ley y la segregación: la educación y los sujetos

Jorgelina Fabrizi

Universidad Nacional del Sur

jorgelinafab@yahoo.com.ar

Virginia Mujica

Universidad Nacional del Sur

virtujica@hotmail.com

Presentación

El presente trabajo se enmarca en Proyecto de investigación “Adolescencias: ley y subjetividad en el contexto institucional educativo” (2015-2019) que estamos llevando a cabo un grupo de docentes en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Nuestro interés es investigar las condiciones de inscripción del sujeto adolescente en la cultura y su relación con las leyes. Consideramos que en tiempos adolescentes se produce un encuentro con las leyes simbólicas de la cultura, que funcionarían como operatorias singulares y colectivas instituyentes que normativizan y ofrecen el marco social simbólico de producción de subjetividad. El Otro Social sanciona, legitima y otorga significantes para instituir la legalidad como marca subjetiva. Nuestra hipótesis de trabajo considera que los adolescentes construyen discursos y posicionamientos en relación a la ley.

Nuestra población son los adolescentes (en la franja etaria de 14 a 18 años), en el seno de instituciones educativas de nivel medio y superior de la ciudad de Bahía Blanca. Nos convoca esta mesa temática por nuestro interés en el campo de la educación y sus prácticas. Como docentes e investigadoras escogimos este eje temático porque intentaremos profundizar lo que se denominan situaciones críticas o incidentes críticos al modo de irrupciones y disrupciones que interrogan los lazos sociales actuales y que interpelan la noción de ley. Por eso el título de la ponencia y la articulación teórica que proponemos.

Esta inquietud nos condujo a elaborar una encuesta anónima que está siendo administrada a alumnos en una institución de nivel superior en la ciudad de Bahía Blanca. La misma contiene las siguientes preguntas: ¿Qué pensás que es la ley?, ¿Qué sería la falta de ley?, ¿Qué significa la responsabilidad?, ¿Cómo caracterizarías las leyes en esta institución? Y ¿Existen relaciones entre las leyes y la violencia?

En este tiempo del proyecto, nos encontramos realizando la construcción y profundización del marco teórico desde los que estamos pensando posibles categorías y asimismo nos encontramos precisando el contexto de descubrimiento de nuestras indagaciones.

En el marco de estas jornadas nos proponemos realizar un recorte y un primer análisis de los datos recabados en las encuestas administradas. Realizaremos una vinculación con las nociones teóricas de segregación-desinserción y violencia, con el objetivo de ampliar y profundizar el marco teórico. Consideramos que estas nociones resultan pertinentes a la hora de pensar la relación que establecen los sujetos con la ley y allí donde ésta no opera en los escenarios educativos actuales.

La educación y los sujetos

Los adolescentes se inscriben en un universo simbólico vehiculado por el lenguaje a través de discursos y prácticas de época, que definen y posicionan a las nuevas generaciones respecto del Otro y de otros en nuestros tiempos. Los significantes del Otro Social representado por las instituciones varían en sus modos de sancionar la legalidad, promoviendo condiciones diferentes de construcción subjetiva en relación a la ley. 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.

Como nuestra hipótesis de trabajo considera que los adolescentes construyen discursos y posicionamientos en relación a la ley, diseñamos una encuesta escrita a modo de entrevista para recolectar opiniones y hechos específicos considerándola una pieza del lazo social actual, en la cual se responde a una serie de preguntas sobre un tópico. Las preguntas se plantearon de manera directa, clara y con un lenguaje sencillo.

Fueron administradas a alumnos en una institución de nivel superior de la ciudad de Bahía Blanca durante el presente año. Resaltamos aspectos relevantes y que se reiteran para vincular las nociones de ley y violencia. Vía el discurso de los alumnos planteamos que existen construcciones subjetivas de la relación ley, legalidades y violencia.

- “Las leyes son formas consensuadas de actuar”, aquel que solo vió violencia lo tomará como una forma común de responder”.
- “La ley impide que la violencia se lleve a cabo. La violencia aparece cuando no hay ley o esta no se cumple, cuando no hay consenso”.
- “La violencia aparece cuando la leyes no son coherentes en las sociedades. La violencia es una respuesta al desagrado a la no conformidad”.
- “Cuando las leyes no son aplicadas en forma correcta provoca violencia. El exceso de ley a veces genera exceso de violencia”.
- “Las leyes mal implementadas generan resentimiento y diferentes grados de violencia”.
- “Las leyes pueden servir para evitar situaciones de violencia pero también pueden generar violencia por la forma en que se impone y se legitima sin aceptar modificaciones”.
- “Tanto la falta como el exceso de leyes generan violencia : El hecho de que debamos adaptarnos a un librito de reglas por cada institución que pisemos lo considero un hecho violento”.

- “El no cumplimiento de una ley provoca violencia , se rompe un límite”.
- “La violencia aparece cuando la ley es incoherente” cumplir con las leyes generan violencia para algunos”.

Con respecto a la violencia todos acuerdan sobre la existencia de la misma. La violencia aparece como una posible respuesta ante la falta o el exceso. La noción de ley aparece asociada a legitimación, consenso, orden y coherencia. El punto de disrupción aparece en la forma en que esta se aplica, es decir se interpela la noción de legalidad, entendida en términos de los que transmiten la ley. Es a partir de la forma en que se efectiviza que se mencionan los límites: excesos, falta de ley, incoherencia, resentimiento y violencia.

Entre la ley y la segregación: la violencia en los discursos

En el campo del psicoanálisis sabemos que la violencia es estructural, inherente al sujeto. Un acto de violencia significa una imposibilidad de apelar a la palabra. Entendemos, que la violencia, se constituye en las fronteras del lenguaje, en el (des)encuentro dislocador con lo innombrable, en el intento —fallido— de hablar la experiencia.

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, ¿qué relación tiene esto con la violencia? Esta renuncia del ejercicio de la violencia es condición de ingreso a la cultura. Se trata de una transformación necesaria de lo pulsional para poder sostener un lazo social.

A su vez, la violencia como irrupción está condicionada históricamente debiendo encontrar las condiciones propicias para su aparición. La condición histórica refiere a la relación de la emergencia del fenómeno con un discurso por medio del cual adquiere algún tratamiento y su nombre, lo que implica que no habría una especificidad para la conducta violenta, sino que las condiciones propicias remitirían a aquel discurso que la determina. Es decir, lejos de ser un fenómeno derivado y secundario o la expresión sintomática de un cierto trastorno, es un concepto fundamental y fundante.

El término violencia resulta polisémico en tanto lo podemos asociar con: agresión, burla, transgresión de la ley, maltrato, hechos de incivilización, y a los sentimientos que un ser humano vivencia frente a determinadas situaciones. Es decir podemos aludir con ella tanto, a actos como a los efectos que estos actos generan, refiriendo siempre al daño ejercido sobre las personas por parte de otros.

Al mismo tiempo, la violencia, aparte de operar como tal, es un concepto liminar y fronterizo que se erige en las fronteras. Trazar algunas de dichas fronteras es lo que propone este trabajo al aludir con la preposición “entre” (ley y la segregación).

Lo escolar atañe a la característica del discurso para todos los que están dentro de esa institución. Es decir que sería el discurso escolar el que “regula” las acciones de aquellos actores en cierta relación con el derecho. El entrecruzamiento de estos discursos ayuda de alguna manera a los adultos a tolerar las manifestaciones de los niños y adolescentes que podrían verse como violentas.

La violencia irrumpe cuando el otro no acompaña y preocupan las consecuencias subjetivas de esta operación social de a qué nombrar como “violencia”. Al respecto, resulta interesante el modo en que se configuran dos “campos sociales”, el de los adultos y el derecho por un lado, el de los niños y la escuela, por el otro.

Nos interrogan los modos nuevos que asume ese malestar, cuando éste se escenifica en espacios sociales y que tiene por protagonistas a los adultos y adolescentes.

De los adultos, por contrato social, se espera un posicionamiento regulador de los intercambios, y un respeto a los órdenes legales compartidos, que permiten el sostenimiento de un lazo social para la nueva generación. Una inquietud que surge, cuando se visibilizan situaciones en las que los adultos intervienen violentamente en el campo educativo, es pensar: ¿Qué mensaje envía y a quién el adulto se está dirigiendo con su acto. ¿A los jóvenes? ¿A la sociedad? ¿O es un modo de darse un lugar?

Por lo tanto, podemos hipotetizar, que los adultos actúan el colapso del contrato cultural, por el que la generación que antecede se compromete a “marcar” una diferencia, una distancia, una posición otra respecto del lugar que le cabe a los niños y jóvenes. Distancia que permite efectivizar la apropiación de referencias simbólicas.

Los procesos de subjetivación de aquellos que están atravesando los tiempos de alojamiento social, no encuentran un horizonte en donde anclar cuando estalla la idea de autoridad, de diferencia y ley. Y con ello obstaculiza, la interlocución, el intercambio simbólico, de palabras entre un padre y un hijo, un maestro y un alumno, una generación y otra.

Las situaciones que en la institución escolar se presentan nos remiten a bordes desconocidos, a texturas complejas, que requieren nuevas construcciones de sentido que apuesten a un reconocimiento del otro como semejante y dador. Son tiempos en que las representaciones de autoridad y la ley deben volver a armarse invitados a avanzar hacia una nueva constelación en la que seguramente convivirán una variedad de discursos pero que deberán permitir anudar y dar señas de alojamiento a los recién llegados.

Violencia y ley: desinserción y segregación

Planteamos como una tarea en la adolescencia la posibilidad 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). Inscribir implica una marca, una modificación. Cuando algo se inscribe en una superficie la misma se modifica. Inscribir algo implica un pasaje de un estado a otro. Ahora bien, ¿qué sucede si esto no opera?

Postulamos la desinserción como nombre dado en lo social a las diferentes modalidades en las que el sujeto queda desanudado de su vínculo con el Otro, a esas formas de desconexión de la trama social, en las que el sujeto funciona sin el Otro, queda por fuera de su discurso y de su sistema de producción, las llamamos: violencia, exclusión, marginalidad, errancia, aislamiento social.

El Otro desinserta al sujeto para preservar el orden social y lo identifica con significantes que no surgen de la singularidad de ese sujeto, sino que clasifica a los individuos en grupos, para volverlos objetos de control. El Otro social, a diferencia del psicoanálisis, juega con los semblantes que promueve y sostiene, utiliza significantes que nombran las formas de desinserción que produce: desechables, desplazados, desmovilizados, víctimas, perpetradores, desterrados, abandonados, ilegales, desertores, desadaptados, población vulnerable, trastornados, maltratados, toxicómanos y violentos entre otros.

Que la reinscripción sea a la legalidad, un semblante ofrecido por el Otro, nos muestra a su vez de qué versión del Otro social se trata. No se llaman reinsertados a la población desplazada, ni a los niños en situación de calle, abandonados y desinsertados de la infancia. Ese privilegio toma la normatización

que es propia del orden social por legalidad y niega las implicaciones que tiene para el colectivo social esa forma de relación con la ley. La reinserción señala la diferencia entre lo que se entiende por legalidad en lo social, que busca la inserción jurídica y equivale al pago por delación y a tomar a esta como un equivalente de la verdad, porque no se diferencian la verdad jurídica, la verdad social, la verdad histórica, ni la verdad subjetiva.

La reinserción supone, la mayoría de las veces, de manera implícita o explícita, la idea de un regreso del sujeto al seno de la normalidad social y económica. Esta representación va acompañada de una dimensión espacial. Se suele imaginar al sujeto como una pieza del puzle aislada y, por eso mismo, carente de sentido, que volveríamos a colocar en su lugar preciso, insertado, ciudadano por fin entre otros, en el marco de las obligaciones del funcionamiento social, económico y relacional. La inserción en el Otro, supone a veces la desinserción subjetiva. Dado que la desinserción es inevitable, porque no somos seres naturales y ella forma parte del malestar de la civilización, el psicoanálisis toma la vía contraria a la salud mental y busca sintomática la (des)inserción; lo que implica encontrar puntos de anudamiento, que permitan saber hacer con ella. Esa es la (des)inserción sintomática, la inserción al síntoma. Por eso la política del síntoma, va de los síntomas sociales, al síntoma del sujeto. Podemos situar dos vías: la desinserción que viene del Otro y el movimiento subjetivo que se produce en el sujeto como separación del Otro.

Javier Aramburu (2000) señala que a diferencia del malestar, la segregación es lo que no tiene inscripción o ha sido rechazado en el mundo simbólico del Otro. Agrega que estar segregado no es estar mal en la cultura, sino que supone que está fuera de la cultura, Del mundo simbólico de esa cultura que es la que da un vínculo común. No se trata de la pobreza sino de que no hay inscripción para los que están fuera del sistema. Segregar implica dejar sin valor, sin lugar, sin lazos y ello conlleva la peligrosidad del sistema ya que será a costa de una gran violencia latente. Así la violencia aparece como respuesta a la segregación.

Cotidianamente los medios de comunicación muestran escenas que hablan de jóvenes violentos y no siempre se introduce en la escena a los adultos. Y esto porque no se es sujeto sin un lugar en el Otro, un Otro que suponga algún sujeto. Eric Laurent (1991), plantea que no existe niño sin institución y que en la actualidad las instituciones hacen de suplencia a algún aspecto de las funciones —más o menos fallidas— de la familia.

En esta misma línea Eric Laurent planteaba que habría que encontrar nuevos modelos que ayuden a la juventud a atravesar la adolescencia, ya que el mundo adulto no ha sabido inventar los rituales apropiados que puedan ayudar a los jóvenes a encontrar salidas que no sean autodestructivas o destructivas para los demás.

Porque no existe sujeto sin Otro, es necesario que el sujeto esté alojado en un discurso, en un lazo social. Si la renuncia a la violencia es condición para el ingreso a la cultura, la actual violencia adolescente puede leerse como una respuesta a quedar segregados, por fuera incluso del margen. Las problemáticas actuales en torno a la violencia adolescente acentúan los diferentes grados de exclusión de la subjetividad y requieren por lo tanto de intervenciones destinadas a realojarlas.

Para seguir pensando

¿Cómo crear espacios insertos en un tejido social que acojan y no expulsen? ¿Cómo poder repensar las escenas escolares para que tengan lugar otras escenas que puedan alojar a aquellos que quedan por fuera?

Como docentes debemos poder ubicar los padecimientos que puedan tener su fuente y su expresión en los vínculos sociales, en la necesidad de saber que uno cuenta con un lugar en el Otro y de sentir que el Otro, los otros son importantes para uno. Se requiere de una lectura por parte del adulto y de una intervención a favor del lazo, para fortalecerlo y para facilitar su instalación.

Porque, en definitiva, se trata de pensar qué posición ética adoptar frente a lo que está sucediendo en el ámbito de la educación; en qué forma soportar la tensión entre una posición que privilegia al sujeto y su padecimiento y otra que solo pretende que las cosas marchen, que el síntoma desaparezca, que el individuo se “adapte” a su medio. La verdadera barrera no puede ser meramente disciplinaria o represiva, siempre habrá escrituras, actos simbólicos, trabajos artísticos, discursos que también pueden generar un efecto en el lazo social que permita que la ironía reduzca tendencialmente a la segregación invisible y sorda

En los marcos de estas Jornadas de Investigación, no dejamos de preguntarnos y reflexionar acerca de los alumnos ingresantes a los primeros años de la universidad o instituciones terciarias. ¿Cómo es la experiencia dentro de la universidad con la legalidad? ¿Cómo alojan las leyes inherentes a la misma? ¿Qué efectos tiene desaprobar en la universidad?

Bibliografía

- Aramburu, J. (2000). *El malestar contemporáneo en el deseo del analista*, Buenos Aires, Tres Haches.
- Laurent, E. (1991). “Institución del fantasma, fantasmas de la institución”, en: Laurent, E. *Hay un fin de análisis para los niños*, Buenos Aires, Colección Diva, pp. 187-203.

Mujeres raizales y políticas culturales en San Andrés

Laura García Corredor

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

lauragarciaCORREDOR@gmail.com

Introducción

La emergencia de discursos sobre la reivindicación de grupos históricamente subalternizados ha generado la elaboración de mecanismos legales para su reconocimiento y participación en escenarios políticos, económicos, sociales y culturales. Estos mecanismos se visibilizan en el desarrollo de políticas públicas de reconocimiento y reivindicación de los derechos étnico-raciales y culturales de poblaciones originarias, comunidades indígenas y afrodescendientes en las Américas. Pero estos derechos no deben confundirse como iniciativas o voluntad de los Estado-nación, sino por el contrario deben comprenderse como resultado de la organización y movilización de los grupos socio-culturales, proponiendo, debatiendo y negociando con el Estado la implantación de estas políticas en distintos países, teniendo como efecto la definición hacia la última década del siglo XX de los Estados como multiculturales al reconocer e incorporar la diversidad étnica y cultural.

Sin embargo la diversidad de pueblos y la realidad social, cultural e histórica que permea los territorios de las comunidades, evidencia la inconsistencia entre las leyes proyectadas y las garantías que el Estado debe otorgar en el marco del reconocimiento de dichas comunidades. El siguiente trabajo visibiliza como desde Colombia una de estas inconsistencias se ve reflejada en el caso de la comunidad *islenã-raizal* quienes actualmente han manifestado la necesidad de un reconocimiento legítimo por parte del Estado colombiano y la capacidad de autonomía y autodeterminación como pueblo¹, puesto que en las últimas décadas han sido afectadas visiblemente en su estructura social debido a disputas políticas y económicas, en las cuales el Estado no ha brindado ningunas de las garantías jurídicas para la participación de la comunidad. Problematizando el carácter real frente al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, y las leyes promulgadas en el marco de la constitución de 1991.

Contexto: comunidad raizal y política cultural

La comunidad Isleña-raizal del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina ubicada en el caribe sur-occidental, se configura como el universo de investigación del presente escrito. Esta comu-

¹ Originario de las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, el pueblo raizal hace parte de la diáspora africana en América, sin embargo su construcción de identidad ha sido atravesada por trayectorias culturales e históricas distintas de los demás afrodescendientes de Colombia.

nidad tiene sus orígenes históricos desde la época de la colonización, descendientes de africanos esclavizados, españoles e ingleses, convergieron en el territorio que hoy se reconoce como el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. La construcción de esta identidad se ha forjado a partir de elementos propios como el idioma *creole*, la religión *bautista* y valores sociales que permiten reconocerse e identificarse como raizales².

El territorio isleño-raizal se ha conformado tras diversos momentos, ocupaciones, colonizaciones, abandonos y conflictos³. Luego de ser conferido el archipiélago como parte del territorio colombiano y con el fin de evitar su separación, hacia 1886 se promueve una política integracionista en el marco de lo que se denominó la colombianización con el objetivo de expandir en el territorio isleño el idioma español y el catolicismo. Posteriormente hacia 1953 se generó una política de puerto libre dando apertura económica hacia el turismo, y a la migración de continentales y de extranjeros a la isla. Lo que desencadenó en transformaciones sociales y culturales con gran impacto en la comunidad, como debilitación del *creol* como idioma isleño-raizal, aumento de violencia derivada de modelos de organización de traficantes, y despojo de tierras por parte de los nuevos colonos.

Por tanto la sociedad raizal se ha transformado de una sociedad en términos del antropólogo Peter Wilson de “reputables” considerada como extremo igualitaria la cual daba más valor a la libertad de conciencia; a una sociedad de “respetables” en donde la autoridad militar y de traficantes han transformado el tejido socio-cultural de la comunidad⁴.

En este contexto, se han generado protestas desde organizaciones del movimiento raizal, manifestando la necesidad de su reconocimiento étnico por parte del Estado colombiano, así como demandas sobre autonomía y autodeterminación como pueblo. Sin embargo para el presente escrito surgen cuestionamiento como: Cuál es el papel que la mujer desempeña en este proceso?, Qué demandas como mujer, madre, académica, activista, la mujer raizal realiza?, Cómo se han abordado las políticas culturales en la comunidad de San Andrés, Providencia y Santa Catalina? y Por qué después de 20 años de proclamada la ley sobre reconocimiento a la diversidad étnica y cultural aún no han podido ser satisfechas las demandas políticas y culturales por parte de la comunidad en general, y de las mujeres en particular

Antropólogos(as) como Inge Valencia, manifiestan que la identidad raizal se ha construido desde motivaciones y estrategias políticas configuradas a partir de las diferencias y los conflictos creados por el reconocimiento por parte del Estado en la constitución de 1991, los raizales se han reconocido en su diferencia, Francisco Avella plantea la existencia de una *cultura política propia* configurada desde las estrategias de los movimientos y grupos junto con mecanismos jurídicos para demandar soluciones a las problemáticas sociales que afectan la vida de la comunidad.

Una de las posibles hipótesis por las cuales no se ha dado cumplimiento a la ley es que más allá del discurso multiculturalista negociado por ambas partes, existe una estructura de poder colonial/racial que desde el proceso de la colombianización hasta la actualidad permanece vigente, con mecanismos de empobrecimiento, formación de periferias, transformación de los valores sociales y control violento (narcotráfico, bandas criminales, fuerza pública), acentuado en los últimos años tomando como modelo

² Valencia Pena Inge Helena (2008). *Identidades del Caribe insular colombiano: otra mirada del caso isleño-raizal*, Colombia, Universidad Icesi, p. 51.

³ Avella Francisco. Avella Francisco (2014). *De la multiculturalidad a la interculturalidad: el caso del archipiélago de san andrés islas, reserva mundial de la biósfera “seaflower”* (Colombia, caribe suroccidental) Texto Inédito.

⁴ Reflexiones del profesor Francisco Avella, exprofesor Asociado, Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe.

el conflicto interno del continente y aplicándolo hasta en los más mínimos detalles a las islas, en donde nunca hubo guerrillas, ni paramilitares.

Construyendo referentes teóricos

Como fundamento para el desarrollo de la hipótesis y para comprender el estado actual de la problemática planteada se realizará un estado del arte sobre los principales trabajos realizados con relación a los temas sobre género, política cultural y comunidad raizal. Esta información se analizará a partir de una serie de conceptos teóricos tanto desde el ámbito de las políticas públicas como desde la teoría antropológica, entre los que se encuentran cultura, política del reconocimiento y multiculturalismo como fundamentos de una tesis doctoral.

Se parte en primer lugar de la conceptualización de la noción de cultura desde escenarios interdisciplinarios como los estudios culturales, con el objetivo de debatir la noción tradicional elaborada desde el pensamiento moderno occidental que la aparta de la dimensión del poder. Por tanto comprender la cultura como un dispositivo que promueve la dominación o la resistencia, y comprender otras formas de concebir la cultura, como por ejemplo la planteada por los pueblos del caribe se convierte en uno de los principales objetivos teóricos del presente estudio.

Tradicionalmente a los pueblos del caribe y otras comunidades definidas como minorías étnicas y culturales, han sido concebidas antropológica, filosófica y jurídicamente, como grupos a los que se les debe llevar cultura, conocimiento, progreso y políticas capaces de transformarlos en ciudadanos de la nación. Invalidando y ocultando sus propia forma de pensar, producción de conocimiento, políticas de vida y organización social. Por lo tanto no se logra comprender ni mucho menos explicar la cultura, la política y la sociedad de estos pueblos. Este factor influye en la toma de las decisiones jurídicas por parte de los Estado-nación centralizados como el caso de Colombia, negando sistemáticamente las deudas históricas y los derechos adquiridos por parte de las comunidades.

En este contexto reivindicar esta manera de “pensarse” desde una especie de “contracultura” promueve la resistencia y evita la dominación, como lo ha planteado Peter Wilson cuando analiza la relación entre “reputabilidad” (como registro de la igualdad y la libertad de conciencia), y “respetabilidad” (como registro de la diferencia y la libertad política, que nunca ha favorecido a los afrodescendientes de los pueblos esclavizados).

Por lo tanto la política no se puede conceptualizar desde el canon occidental para ser aplicado al Caribe. Gupta desde la diferencia⁵, al contrario, permite el abordaje desde temas como la diferencia cultural, la memoria histórica, y la organización social, para evitar precisamente generar una homogeneidad entre la población y transformar o eliminar las diferencias dentro de lo que se llamaría la “nación”. Por pretender imponer esta homogeneización es que los estados modernos se ven profundamente cuestionados por la emergencia de los grupos excluidos étnica y racialmente, así como por las nuevas dinámicas de movilización de las personas en donde la migración, la inmigración y las fronteras cuestionan esta estructura constantemente, pues:

⁵ Gupta, A. y Ferguson, J. (1992). “Mais além da ‘cultura’: espaço, identidade e política da diferença”, En: Arantes. A. A. (Org.). *Espaço da Diferença*, Campinas: Ed. da Unicamp, pp. 30-49.

(...) al poner siempre en primer plano la distribución espacial de las relaciones jerárquicas de poder, podemos entender de mejor manera los procesos por los que un espacio adquiere una identidad distintiva como lugar. Teniendo en cuenta que las nociones de localidad o comunidad se refieren ambas a un espacio físicamente demarcado y a grupos de interacción, podemos ver que la identidad de un lugar emerge a través de la intersección de su participación específica en un sistema de espacios jerárquicamente organizados con su construcción cultural como una comunidad o localidad (Gupta, 200: 35).

Desde esta perspectiva la política de la alteridad no es reductible a la política de la representación, esta última está cargada por relaciones de poder. El objetivo de las políticas (ya sean de migración, de la diferencia o de la alteridad) es declinar sobre el orden original de las mismas. En este contexto de políticas de la representación y la alteridad surge el nuevo multiculturalismo, y la interculturalidad que pueden ser leídas desde dos posicionamientos, el primero que busca celebrar la diferencia y el segundo, como una propuesta crítica que visibilice las relaciones asimétricas y complejiza la identidad en el actual escenario global.

Así, como guía teórica aplicable al caso del archipiélago es que puede entenderse la temática de la *diferencia* y “la política del reconocimiento” propuesto por el filósofo canadiense Charles Taylor, hace referencia principalmente a su relación con la identidad de los pueblos étnicos, que no se puede diluir en la identidad nacional de quienes se encuentran en los centros de poder en la capital, pues conciben a la isla como un espacio colonial, buscando evitar su autonomía y acentuar su dependencia del centro “nacional”.

Como dicen los escritores nacionalistas (los “oficiosos” y buena parte de los “oficiales”), Colombia no aguantaría otra separación como la de Panamá, para justificar que no se le otorgue en la práctica la mínima autonomía como pueblo étnico, que la Constitución le ha garantizado en el papel al pueblo raizal. Pero si tiene que aguantar impasiblemente el pueblo raizal que se pierda su mar territorial en la disputa limítrofe con Nicaragua ante la incapacidad de haber asumido su defensa como pueblo étnico y como Reserva Mundial de la Biósfera.

Por ello es que el desarrollo del concepto moderno de identidad es pertinente en el caso del archipiélago, pues ha hecho surgir por un lado la política de la diferencia y por otro la política de la dignidad, contrapuestas en el momento en que política de la dignidad como base para la igualdad, suprime la diferencia, lo que llevara a debates principalmente en Latinoamérica sobre la interculturalidad y el multiculturalismo liberal. Pero además es que en la problemática del Archipiélago es necesario entender las diferencias conceptuales entre la interculturalidad y el multiculturalismo, pues hay que entender la interculturalidad como *relacionalidad* entre culturas, centrada en la cuestión étnica y en la forma de integrar a los diferentes pueblos y culturas que habitan el territorio del Estado-nación a la cultura nacional⁶.

Desde la perspectiva de género y mujeres, es fundamental las voces de las mujeres raizales, sus perspectivas, posicionamientos y estrategias en el campo de la política y la cultura. En este sentido, la relación teórica se establece desde el reconocimiento de las realidades de las mujeres latinoamericanas y el caribe. Es decir que en países donde las mujeres históricamente han sido subordinadas las

⁶ Como señala Adolfo Albán “pensar hoy en día lo cultural solamente desde lo étnico y creer que lo étnico es representativo de la interculturalidad es quedarse en marcos estrechos de análisis (...) la interculturalidad tendrá que enfrentar las diversas formas de relacionamiento, con sus propias tensiones y conflictividad”. Véase *Educación en interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas*.

dinámicas patriarcales permanecen, pero también se activan otras reivindicaciones relacionadas con la heteronormatividad; formas de discriminación a partir de la idea de raza y factores de desigualdad relacionados con la clase social, por lo que resulta necesario retomar otras perspectivas de género y mujer, que se forjan desde los grupos de mujeres pertenecientes a sectores sociales y culturales diferentes a la mujeres feministas académicas anglosajonas.

Finalmente se propone como enfoque de trabajo la propuesta decolonial con el objetivo de analizar desde una mirada crítica los procesos históricos, las configuraciones jerárquicas y étnico-raciales en distintos lugares de América Latina, lugar que comparte un pasado común, la colonialidad⁷. Estas estructuras insertadas en la sociedad desde la colonia, sobreviven de manera muy sutil con nuevas formas de racialización y de exclusión social, que son especialmente visibles en el Caso del Archipiélago. Sin embargo, esta propuesta no se queda únicamente en el análisis de estos problemas, puesto que también pretende visibilizar la reivindicación de los grupos subalternizados, especialmente el de las mujeres raizales y afrocolombianas de las islas, desde su autoreconocimiento y su posicionamiento epistémico, político y cultural.

Pero no solo de teoría vive la investigación

En el cómo, es decir el marco metodológico, se propone implementar métodos como el de la *etnografía polifónica* del profesor y antropólogo Patricio Guerrero, que permite realizar un ejercicio donde se puedan escuchar las múltiples voces de las comunidades, organizaciones y movimientos, como la del propio investigador frente a la realidad de las políticas públicas. Esta propuesta etnográfica parte de tres categorías de análisis: la *espacialidad*, la *temporalidad* y el *sentido*, que permiten una lectura holística y sistemática de las diversidades socioculturales, evidentes en el caso de la literatura académica sobre el Archipiélago, pero ocultas en la práctica en una especie de conflictualidad en un ámbito tan reducido de 27 km² y en una isla superpoblada en donde deben convivir tres culturas: la raizal, la continental y la oriental (de origen libanés especialmente).

Esta propuesta metodológica etnográfica-colaborativa, va más allá de generar un simple contacto entre investigadora e informante o una jerarquía entre el investigador y las-los investigados, por el contrario permite un acompañamiento a las organizaciones y comunidades negras. Contrapone las concepciones positivistas de objetividad, no busca dividir grupos sociales en muestras rechazando el fraccionamiento entre el investigador y la comunidad, por ello posibilita construir los comunes entre los partícipes de la investigación, en donde los datos son construidos colectivamente, proporcionados, sistematizados y analizados tanto por la comunidad como por el investigador.

Por ello, para la elaboración del trabajo se propone como técnicas para la recolección de información entrevistas a profundidad con las y los líderes de organizaciones raizales; entrevistas con representantes del Estado que estén al frente del desarrollo de políticas públicas para comunidades negras tanto en la actualidad como en el proceso de construcción en los años de 1990. A demás se

⁷ La colonialidad no debe entenderse como el colonialismo; este hace referencia más a una situación en el cual existe un sistema de dominación (económico-político) basado en colonias y metrópoli. la colonialidad señala la existencia de un sistema estructural que permanece y la existencia de un patrón de poder el cual emerge como resultado del colonialismo moderno.

desarrollaran grupos focales y revisión de leyes y documentos enfocados en las políticas públicas para las comunidades negras de Colombia.

Se utilizarán las categorías conceptuales propuestas como referentes para la sistematización y análisis de resultados de cada una de las herramientas metodológicas para realizar en la investigación. Uno de los principales retos a nivel metodológico es que la investigación sea productiva tanto para las comunidades negras como para el re-pensamiento de las políticas que se han venido utilizando, por lo tanto uno de los puntos centrales a nivel metodológico es la devolución de los resultados, a través de encuentros, documentos, artículos y participación en escenarios fructíferos para la temática y las comunidades negras.

La propuesta metodológica de esta investigación a su vez propone participar de forma activa con los proyectos realizados *con, desde y para* la comunidad, buscar otras vías para el diálogo o un diálogo en igualdad de condiciones, *con* las personas interesadas, *desde* lugares y tiempos propios de la comunidades y *para* el fortalecimiento político, epistémico y cultural de las organizaciones y la comunidad.

Bibliografía

- Alban, A. (s/f). *Educación en interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas*, Disponible en: www.foro-latino.org/flape/foros_virtuales/doc_fv.../FV5-TextoUPN.pdf.
- Augé, M. (1995). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Barcelona, Gedisa.
- Avella, F. y Avella, F. (2014). *De la multiculturalidad a la interculturalidad: el caso del archipiélago de San Andrés islas, reserva mundial de la biósfera “seaflower”*, Colombia, Caribe suroccidental, Texto Inédito.
- Cunha, M. C. (2009). *Cultura com aspas e outros ensaios*, Capítulos: 2, 4, 14 y 19, São Paulo, Cosac Naify.
- Fanon, F. (1969). *Los condenados de la tierra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- García C, N. (1982). *Las culturas populares en el capitalismo*, La Habana, Casa de las Américas.
- García, J. (2000). *Educar para el reencuentro, reflexiones sobre la etnoeducación*, Bogotá, Colombiana.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*, Barcelona, Paidós.
- Guerrero P. (1997). “Notas para una aproximación al concepto de cultura”, en: Chávez, G. *et al. De la protesta a la propuesta. Memoria de los talleres de Antropología Aplicada*, Quito, Editorial Abya yala.
- Gupta, A. y Ferguson, J. (2000 [1992]). “Mais além da ‘cultura’: espaço, identidade e política da diferença”, en: Arantes. A. A. (Org.) *Espaço da Diferença*. Campinas, Ed. da Unicamp, pp. 30-49.
- Hall, S. (2003). “A questão multicultural”, *Da Diáspora. Identidades e Mediações Culturais*, Belo Horizonte, Humanitas, Ed. UFMG, pp. 49-94.
- Jardim, D. F. (2013). “Alteridades e (In) visibilidades: uma perspectiva antropológica sobre direitos humanos e dignidade”, en: Jardim, D. F. y Lopez, L. C. *Políticas da Diversidade: (in) visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica*, Porto Alegre, UFRGS, pp. 21-38.

- Kymlicka, W. (1995). *Cidadanía Multicultural. Uma teoria liberal dos direitos minoritários*, Buenos Aires, Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (2005). *O Pensamento Selvagem*, Campinas, Papirus.
- Lévi-Strauss, C. (2000). *Raza y cultura*, Madrid, Cátedra.
- Mauss, M. (2003). *Sociologia e Antropologia*, São Paulo, Cosac Naify.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2006). compendio de Políticas Culturales.
- Overing, J. (2000). "Culture", *Rapport e Overing. Social e Cultural Anthropology – the key concepts*, Londres: Routledge, pp. 92-102.
 Disponible en: http://cs5824.userapi.com/u11728334/docs/02810d5fec2c/Nigel_Rapport_Social_and_Cultural_Anthropology.pdf
- Restrepo, E (1997). "Afrogénesis y huellas de africanía en Colombia", *Boletín de Antropología*, vol. 11, n.º 28, pp. 128-145.
- Sahlins, M. (1997). "O 'Pessimismo Sentimental' e a Experiência Etnográfica: Por que a Cultura Não é um 'Objeto' em Via de Extinção", *Mana. Estudos de Antropologia Social*, vol. 3, n.º 2, pp. 103-150.
- Said, E. (1999). "Representar al Colonizado. Los interlocutores de la antropología", *Cultura y Tercer Mundo. Cambios en el saber académico*, t. 1, Caracas, Nueva Sociedad, pp. 23-59.
- Segato, R. L. (2005). "Raça é Signo", *Série Antropológica*, n.º 372, Brasília, UNB.
- Sisek, S. (1998). "Multiculturalismo o Lógica Cultural del capitalismo multinacional", en: Jameson, F. y Sisek, S. (Comps.) *Estudios culturales. Reflexiones sobre el Multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 137-188.
- Strathern, M. (1995). "Necessidade de pais, necessidades de mães", *Revista Estudos Feministas*, vol. 3, n.º 2, pp. 303-329.
- Todorov, T. (Comp.) (1988). *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Madrid, Júcar Universidad.
- Trouillot, M.-R. (2003). "Adieu, Culture: A New Duty Arises", *Global Transformations. Anthropology and the Modern World*, New York, Palgrave, pp. 97-116.
 Disponible en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/teorias-antrop-contem/adiou,%20culture-trouillot.pdf>
- Tubino, F. (2005). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima.
 Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Consultado el 15 de abril de 2010.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, México, Fondo de Cultura Ecoómica.
- Valencia Pena, I. H. (2008). "Identidades del Caribe insular colombiano: otra mirada del caso isleño-raizal", *Revista CS*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad ICESI, pp.51-73.
- Wade, P. (1997). *Gente Negra Nación Mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*, Bogotá, Siglo del hombre editores.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*, Quito, Ed. Abya Yala.
- Wilson, P. J. (2003 [1973]). *Las travesuras del cangrejo. Un estudio de caso Caribe del conflicto entre reputación y respetabilidad*, Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.

El pensamiento feminista como conocimiento situado

Celina Martín

Departamento de Filosofía - Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata

celinamartin79@gmail.com

Introducción

La siguiente exposición presenta una aproximación a los aportes de la mirada feminista al conocimiento científico¹. La lectura de distintas autoras feministas como Spivak, Harding o Haraway me permitió visualizar el esfuerzo de las mismas respecto a la construcción de un discurso que tensiona la operación ideológica que supone esgrimir la noción de objetividad en la ciencia. Objetividad que por cierto esgrima el punto de vista masculinista de la comunidad científica. El conocimiento objetivo, menciona Haraway, es un conocimiento desencarnado, no tiene cuerpo, no tiene tiempo, no tiene espacio. Las mujeres, en cambio —esgrimirá Haraway— somos las que tenemos cuerpo, las marcadas, las que construimos desde una posición no objetiva e interesada. El conocimiento objetivo masculino coloca a lo femenino en el lugar de la apreciación subjetiva. Nosotras no podemos conocer objetivamente porque tenemos cuerpo, entonces solo podemos conocer desde nuestra sesgada y parcial subjetividad. De hecho, cualquier cuerpo subalterno, más allá de ser femenino o no, que tome una posición situada, en un sentido superador, esto es, que no niegue su posición para afirmar algo sobre el mundo puede establecerse en una posición situada y crítica.

Conocimiento situado

Al hacer referencia al conocimiento situado, no se pretende ser ingenua y presentarlo como un aporte de experiencia diferencial al campo del conocimiento sesgado. Como por ejemplo, la tan mentada “sensibilidad” femenina o la visión de demanda sectorial de justicia distributiva en la construcción del conocimiento. Entender esto así es profundizar la mirada del Otro en la semántica que precisamente constituyó al otro diferente al folclorizar y literalizar como exotividad el supuesto aporte de la otra mirada. Nada más lejano de una epistemología crítica.

¹ Este trabajo parte de las primeras reflexiones realizadas luego del cursado del seminario de “Género e Intersecciones” dictado por la profesora Fernández.

En términos generales, lo que se plantea con este concepto [de conocimiento situado] es que todo conocimiento se produce en situaciones históricas y sociales particulares, por mucho que se quiera hacer aparecer el verdadero conocimiento científico como universal, neutral y por lo tanto desprovisto de relaciones directas con determinados factores políticos, culturales y sociales. Es más, la condición parcial y situada de ciertos conocimientos, como por ejemplo los producidos por mujeres y otros sujetos históricamente subalternos, puede otorgarles un cierto privilegio epistémico a la hora de dar cuenta de sus realidades, en lo que sería una forma diferente de objetividad. En este sentido, el concepto de conocimiento situado ha sido empleado a menudo para justificar la autoridad que, por lo menos en sus propios términos, tendrían sistemas de pensamiento y formas de conocimiento diferentes de aquellas que han pretendido edificar visiones universales desde el no-lugar de la objetividad científica. De tal forma que el carácter contingente de los procesos de producción de conocimiento, usualmente considerado como un factor que restaba objetividad a las pretensiones de verdad, ha pasado a ser esgrimido como un argumento de peso para justificar la pertinencia y validez de conocimientos subalternos o alternativos frente a sistemas de conocimiento hegemónicos en el mundo occidental (Piazzini: 2014: 2).

Enmarcados en esta perspectiva, una mirada subalterna no garantiza per se la parcialidad porque no podemos exigirle un principio de identificación que unifique una mirada. El punto de vista feminista, de hecho, argumenta que “(...) el género es una dimensión de diferenciación social que puede hacer de dicha diferencia una cuestión epistemológica. Su objetivo es comprender cómo surge en concreto la parcialización sistemática del conocimiento autoritario, su androcentrismo y sexismo, a la vez que dar cuenta de las contribuciones constructivas efectuadas por aquellos que trabajan desde puntos de vista marginales (especialmente puntos de vista femeninos) para contrarrestar dicha parcialización” (Wylie, 2003: 26). De alguna manera, según Harding, la mirada subalterna es privilegiada ya que puede ver con mayor claridad los propios anudamientos que se dan a su interior. Partiendo así de su propia situación, el gesto crítico que revisa sus propias bases y exclusiones identificatorias, constituye una contribución fundamental para denunciar el carácter ficticio de la no-mirada objetiva. Es desde esta arista, de la mirada no objetiva, que se posiciona la epistemología y el método feministas con la que yo puedo coincidir. No se trata de hacer una ciencia femenina vs. una ciencia masculina sino de buscar las condiciones sociales, estructurales que permitan realizar una práctica feminista de la ciencia, que definitivamente no es lo mismo. En este sentido es importante remarcar las posturas de Lugones y Spelman (1983) y Longino respecto a la diversidad dentro del mismo feminismo y de evitar los absolutismos que solo harían cambiar el absoluto masculino por el absoluto femenino: las mujeres son demasiado diversas para generar un único marco de referencia. Como así también las dificultades que implica cambiar al interior del mundo de la ciencia las actuales condiciones de producción intelectual que en muchos caso se combinan con otros mundos como el industrial y el militar también encabezados de manera predominante por el género masculino.

Palabras finales

La epistemología feminista, en general (Longino, Harding y Keller), aunque con importantes matices, adscribe a un perspectivismo donde el punto de vista significa incorporar la subjetividad del inves-

tigador a la propia investigación. En una apurada síntesis para Helen Longino la objetividad opera como una “minimización máxima de la preferencia subjetiva (ya sea individual o colectiva)” para así “garantizar la inclusión de todas las perspectivas totalmente relevantes en la comunidad comprometida en la construcción crítica del conocimiento”. Sandra Harding apuesta a la recomendación de “reflexividad fuerte”, en relación a los valores e intereses de quien investiga —sobre la que ya habrán leído y sobre la que volveremos nuevamente más adelante— y Fox Keller resalta la necesidad de tener en consideración la posición afectiva, la emocionalidad y el deseo, en la investigación.

Lo que importa es discutir la idea de objetividad. Algunos dirán que es un concepto perimido, otros que es pertinente conservarlo pero revisarlo y alejarlo de la visión más ortodoxa del modelo positivista. Las visiones más radicales y críticas denuncian la fuerte carga ideológica de la noción de objetividad y reclaman nuevas posturas hermenéuticas: que aceptan una dilución de la subjetividad en la intersubjetividad de los otros subalternos. Otras posturas y acá, rescato a Harding, Haraway y Fox Keller (con diferencias entre sí, sin duda) postulan no la desaparición de la subjetividad de quien investiga sino supuesta en escena en la investigación. No es esta quien tiene que desaparecer para no contaminar la investigación, sino que precisamente su aparición y explicitación (intereses, deseos, afectos) es lo que verdaderamente sitúa y por ende torna objetiva una investigación.

Bibliografía

- Haraway, D. (1995). “Conocimientos situados”, en: Haraway, D. *Ciencia, cyborgs y mujeres*, Valencia, Cátedra.
- Harding, S. (1998). *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms and epistemologies*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press.
- Longino, H. (1990). *Science as social knowledge*, Princeton, Princeton University Press.
- Piazzini Suárez, C. E. (2014). “Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad”, *Revista Geopolítica(s)*, n.º 1, pp. 11-33.
Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/download/47553/44574>.
- Wylie, A. (2003). “Why Standpoint Matters”, en: Figueroa, R. y Harding, S. (Eds.) *Science and Other Cultures: Issues in Philosophies of Science and Technology*, New York, Routledge, pp. 26-48.

Sufrimiento psíquico en la universidad:

lo singular social

María Andrea Negrete

Departamento de Humanidades - Universidad del Sur

mnegrete@criba.edu.ar

Introducción

La presente comunicación se enmarca en el trabajo como integrante de la Asesoría Pedagógica de la Universidad del Sur y a su vez corresponde a una línea de investigación iniciada desde la Maestría en Salud Colectiva de la UNLa-UNS. Deseo aclarar que voy a enumerar aquí solo uno de los aspectos de la cultura universitaria, que hace cuerpo en la modalidad del vínculo docente-estudiante, cultura centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje.

A partir del año 2008 y hasta la fecha he recibido consultas por estudiantes que presentaban dificultades en el rendimiento académico: accesos de angustia durante exámenes, desaprobaciones reiteradas, conductas agresivas, desorientación vocacional, síntomas de aislamiento, dificultades en la expresión oral y escrita, tartamudez, adicciones variadas, conductas obsesivas con el estudio, síntomas de depresión, entre otras presentaciones. La novedad que representó la fundación de una instancia asesora con la inclusión de un psicólogo, movilizó la preocupación por estos estudiantes que, en muchos casos, llevaban de 3 a 5 años en la universidad sin conseguir una inserción “exitosa”, en la impresión de los docentes.

La modalidad de intervención consistió en entrevistas diagnósticas de aspectos subjetivos en cada estudiante que pudiera constituir un obstáculo en el rendimiento, en la idea de elaborar estrategias para despejarlo, efectuar derivaciones a tratamiento cuando fuera necesario o efectuar indicaciones a docentes para la particularidad del caso.

Esta estrategia de abordaje individual resultó insuficiente para la comprensión de las problemáticas involucradas y develó ciertas recurrencias que insistían en la presentación del malestar, más allá de las diferencias singulares. Fue así que se hizo más clara la intervención de variables institucionales en el padecimiento subjetivo; variables naturalizadas y por ello invisibilizadas por todos los actores implicados. A partir de este hallazgo toda intervención fue reconsiderada: una perspectiva de comprensión, explicación y abordaje de los problemas educativos centrada en el “sujeto-problema” hacía invisible el proceso de producción y condicionamiento de dichas dificultades, opacando las raíces institucionales, sociales, culturales y económicas en las que el problema se presentaba para responsabilizar y estigmatizar al sujeto con una aseveración diagnóstica.

Precisiones del marco teórico

El propósito de identificar y describir condicionantes institucionales, sociales y culturales que inciden en la posibilidad de cumplir requerimientos académicos y producen sufrimiento psíquico en los jóvenes, pretendo enmarcarlo dentro de la definición amplia de salud postulada por OMS¹. Raramente se asocia la salud a una producción de la institución universitaria, sin embargo como sistema cultural produce subjetividad. Y remarco este aspecto en tanto los estudiantes se encuentran en tiempos de constitución subjetiva y elaboración de proyectos. Voy a referirme entonces a las implicancias de la institución universitaria en lo referido a la salud mental.

La gran mayoría de los jóvenes que aspiran a estudios superiores lo hacen en un momento de sus vidas en que construirse un futuro implica ir más allá de las condiciones con las que cuentan en sus tiempos presentes. Muchos presentan dificultades para el ingreso al sistema universitario, otros lo logran. Sin embargo, en el transcurso de sus estudios se producen detenciones: no consiguen superar alguna asignatura, que se transformará en un obstáculo durante varios años en su vida académica. La relación entre dicha imposibilidad y el sufrimiento psíquico que ello genera a nivel individual, produce la transformación del sufrimiento en padecimiento y la construcción de una identidad “desde el déficit” a través de una interpretación individualizante. Autoinculpación que quebranta perspectivas, repercute fuertemente en la autoestima, en la inclusión y conformación de grupos de pertenencia y reproduce desigualdades sociales.

En el proceso de construcción de un sujeto se requiere de un extenso pasaje que va desde las formas más generales de la especie y la cultura, intermediadas por formaciones institucionales socio-históricas, hasta la apropiación y reconstrucción singular hecha por cada ser humano.

Se entiende a la salud mental, en la articulación entre lo social y lo singular, como “un campo de fenómenos cuyas tensiones y conflictos tienen siempre como lugar de expresión a los individuos, sus subjetividades singulares, sus modos de vida real” (Galende, 1997: 81). Esta perspectiva permite reconocer que en este campo “se presentan múltiples expresiones que indicando sufrimiento o malestar, no pueden encuadrarse en la categoría de enfermedad” (Augsburger, 2004: 75). Se trata de situaciones de padecimiento subjetivo que deben ser comprendidas en sus múltiples dimensiones y desde el reconocimiento de los sujetos (Stolkiner, 2003). La noción de sufrimiento psíquico posibilita la inclusión de estas situaciones en campo de la salud mental, promoviendo la incorporación de las prácticas de salud mental en las acciones de salud en general.

Acentuar la noción de sufrimiento, y distinguirla de la enfermedad permite recuperar la dimensión temporal, historizar el proceso que le da origen, dándole visibilidad a las relaciones que lo ligan con el proceso de constitución del sujeto singular, con las vicisitudes y eventos de su vida cotidiana, así como con las condiciones objetivas de vida en el seno de su grupo social de pertenencia.

Las transformaciones y situaciones de crisis que atraviesan tanto la vida social como la cotidianidad en el ámbito familiar son espacios de producción de condiciones críticas que contribuyen a la generación de sufrimiento psíquico (Galende, 1997, 2004), requiriendo categorías que describan éste

¹ Organización Mundial de la Salud (1946) «un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades». A partir de un análisis elaborado desde las ciencias sociales, que considera la salud como la interacción de múltiples factores sociales, políticos, económicos, culturales y científicos, y a pesar de las críticas y problemas epistemológicos que pueda presentar la definición, es innegable su utilidad para estudiar y comprender la salud como una realidad compleja, a través de un enfoque interdisciplinario que supere los límites del paradigma positivista de la ciencia clásica.

adecuadamente, sin considerarlo necesariamente en términos de enfermedad. El sufrimiento y malestar humanos son problemas socialmente producidos, en contextos culturales y socio-históricos definidos, remiten al plano de la constitución desiderativa de los sujetos, así como a sus procesos de constitución cultural y social.

El padecimiento subjetivo es la marca que habrían dejado las posiciones a las que los signos nos han empujado y las transiciones de un lugar a otro. El problema del sufrimiento psíquico es asunto entonces de una falla en lo simbólico, de un malentendido, de un lazo al símbolo inaudito o de una ligazón defectuosa a él. La institución falla, la norma falla, la salud falla, el sujeto es en parte hijo del símbolo, de sus traspies y de lo que cae afuera. Es una materia frágil aquella con la que armamos lo que somos, pero es la materia con la que contamos para ser.

La universidad se legitima en tanto cumpla con su misión de acogimiento y transmisión, y sentirse miembro de la universidad requiere procesos identificatorios con el imaginario institucional que se evidencia en la cultura institucional. Reconocible como espacio psíquico, la cultura conforma rituales, representaciones, ideologías, mitos, símbolos que justifican/censuran estimulan/controlan, aceptan/niegan y valoran negativa/positivamente actitudes, suposiciones, cogniciones, emociones.

Reforzar la *identidad* de la institución supone potenciar la *identificación* con ella a partir de los vínculos que se ponen en juego entre los grupos, sus miembros y con el imaginario institucional, para que pueda realizarse parte de la fuerza de imposición. Empuja a una forma de ser y de pertenecer, tiene carácter de obligatoriedad porque debe hacerse un lugar al otro donde antes no lo había, “hacer una marca que aporta un nuevo significado a cada sujeto de la relación” (Berenstein, 2004: 39), donde los sujetos vinculados se instituyen a partir de inscribir su pertenencia a la relación y de aceptar que se es instituido por ella. Para el Psicoanálisis la filiación intrinca en el humano dos escenas con diferente temporalidad: la de los orígenes (que para Freud es siempre mítica) y la del tiempo ritual: entrada en la cultura por una escena sancionada por el cuerpo social que se soporta (en lo cotidiano) en las funciones de filiación. Muchas veces las intervenciones o instituciones no logran constituirse en articuladoras, facilitadoras, donantes de referencias o vías alternativas de identificación y transmisión.

La raíz del sufrimiento y su abordaje deben ser más bien referidos a cuestiones que afectan la estabilidad del universo simbólico en el que se vive: la pérdida, el accidente, el recuerdo, la amenaza, lo indeterminado, la ausencia de amor. Todos causantes que enrarecen o quiebran ese universo, que lo llenan de vivencias inesperadas.

Las recurrencias institucionales

Las instituciones —jurídicas, políticas, científicas, económicas— proveen formas de sujeción que ligan lo mental a una complejidad de elementos simbólicos. En tanto aparato que procura ordenar y normalizar el *comportamiento* cada institución o colectivo se dispone alrededor de unos supuestos bienes sociales y se aboca a disciplinar en torno a ellos. Esos bienes hacen a *lo normal* tanto como delimitan *lo saludable*. Una conducta saludable va de la mano de aquello que se hace, dice, piensa, siente, en la línea del aparato simbólico cristalizado. Norma e institución son entidades que se corresponden.

Cada institución precisa, delimita y se cuida de que lo insano que ella misma demarca no supere ciertas cotas. A lo que no funciona intenta incorporarlo a la dinámica armando un dispositivo con tales

propósitos o lo expulsa. La norma se instala para declarar, ordenar, controlar o evitar algo (Canguilhem, 1986). Más allá de esto, erigirla lleva de suyo producir un resto: aquello de lo cual no se ha de ocupar, aquello que no habría de ser contemplado por ella, que queda fuera de su especificidad, algo excluido *ex profeso* o que no ha sido tenido en cuenta a la hora de ser establecida. No hay ley sin desecho. Las categorías de lo anormal y lo insano pueden estar así ocupadas por lo raro, lo diferente, lo inesperado. Pueden ser asimiladas a lo desconocido aunque también a lo olvidado, lo descuidado, lo desusado. Una cosa es lo que se exhibe en declaraciones de principios y papeles —la institución ideal— otra, la institución oculta, que es la que efectivamente marca el ritmo (Enriquez, 1989). En los enredos de la convivencia humana también el dicho y el hecho se contraponen, o signo contra signo se anulan amenguando sus fuerzas. Finalmente, las palabras afectan por haber sido escuchadas, pronunciadas o calladas, dichas justo a tiempo, o por haber llegado tarde.

Enumero aquí las variables institucionales recogidas: prácticas docentes de transmisión no inclusivas: el conocimiento es un bien adquirido por el esfuerzo, hay que merecerlo; indiferencia sobre la participación del estudiante como sujeto y no como producto; atribución del bajo rendimiento a causas únicas: falta de estudio y condiciones personales; prácticas de abuso de poder docente: arbitrariedad en evaluaciones, destrato, insultos, desvalorización y humillación frente a características de pensamiento y de vida diversas, prácticas discriminatorias de género, de etnias, de elección sexual; uso de expresiones peyorativas: reincidentes, acumuladores, vagos.

Los sujetos que padecen

En el transcurso de estos siete años he entrevistado a 243 estudiantes en un rango de edad entre los 19 y 38 años, 60 % varones e igual porcentaje proveniente de la zona. De las entrevistas surgen reiteraciones sintomáticas: irrupciones de angustia y temores que asocian a su mal desempeño, no aprobar representa fracasar con consecuencias directas en su autoestima al punto de cuestionarse si “sirven” para el estudio, si les da la cabeza, si la universidad es para ellos o para otros. Suelen deprimirse, atormentarse pensando y machacando sobre el asunto. Muchas veces evitan comentarlo pues se avergüenzan y se culpan. Van perdiendo el grupo de pertenencia si es que lo tenían o algún compañero que les resultaba más familiar. Se aíslan, si viven solos se enchufan a la computadora, se emborrachan o comienzan a consumir. En otros casos circulan errantes por la ciudad. No comentan con sus familias la situación: si están más presentes, los buscan y se los llevan o aumentan las exigencias recordándoles el esfuerzo que realizan, replicando el círculo de auto reproches y depresión. Cuelgan como papelitos en los márgenes.

Reflexiones

La universidad tiene la responsabilidad social de transmitir la herencia cultural de la sociedad a aquellos que nos reemplazarán. Esto implica dar acogimiento a los herederos, otorgar sentido al porvenir. ¿Es inclusiva la universidad? Si bien la educación superior es pública y gratuita cuesta dinero estudiar. Lo que resulta más difícil es lograr permanecer en ella. Es una institución dura, de rígidos funcionamientos y costumbres. Se me ocurre pensar que está hecha más para ser habitada por los docentes y admi-

nistrativos que por los estudiantes. Ellos son como visitantes, llegan, pasan y se van. Los que sobreviven tardan años en recibirse.

Hay quienes transitan este proceso con más o menos recursos subjetivos, y los hay de mucho menos recursos, y si no encuentran el sostén del colectivo desmadran, no se agarran de significaciones culturales, van quedando para engrosar un resto que Viñar (2013) gusta en decir “marginados”:

La marginación se define por un proceso activo, reiterado y renovado en el tiempo, que se caracteriza por el ataque a los procesos de filiación y la pérdida de horizontes e imaginarios de futuro. La condición humana no se realiza solo en los procesos endopsíquicos identificatorios, en el espacio intimista. Se requiere que lo que precede se sostenga en un lazo social que provea la trama para la filiación, una pertenencia y un reconocimiento del grupo (Viñar, 2013: 154).

Acceder al estudio universitario era —fue, ¿es?— parte del proceso de construirse, tensionado desde adquisiciones singulares y desde la inclusión en el colectivo social. Los jóvenes que pretenden la universidad provienen de escuelas públicas y privadas, de la ciudad y de la zona. Hay muchos que son sostenidos desde el discurso y esfuerzo familiar. Hay otros muchos que son sostenidos por expectativas de la familia, de algún docente o directivo, de alguna amistad. No sé si en el diario transcurrir eso alcanza para que se agarren.

¿Cómo es la vida de estos jóvenes que quieren estudiar en la universidad? ¿Está preparada la universidad para sectores sociales diferentes a los que componen su cultura? ¿Qué efectos produce en los jóvenes y sus familias tanto la chance de ingresar como de permanecer? ¿El desencuentro es sólo una cuestión de clase o de origen? ¿Puede considerarse en la estructura universitaria a la educación como un derecho? ¿Asume la universidad los efectos segregativos que promueve? ¿Piensan los jóvenes el educarse como un derecho? ¿Deben batirse a duelo y sobrevivir?

El medio, sus circunstancias ofertan posibilidades identificatorias, afiliatorias, imprime sobre los cuerpos y psiquismos sus marcas culturales. Instituye. ¿Qué sucede cuando se destituye? ¿Se construyen guetos? Si la educación es un derecho, a la vez adquisición colectiva y singular ¿cómo se trabajan las diferencias en las trayectorias de vida? ¿Qué efectos produce la exclusión de posibilidades en jóvenes que están en procesos de construcción subjetiva? El descuido y abandono del cuidado por la permanencia en la universidad impacta en la salud de los jóvenes y en su círculo familiar. Reproduce y mantiene las marcas de origen, agujerea la construcción de proyectos de vida, oferta adscripción a una cultura hegemónica, en caso de consentir, o expulsa hacia los márgenes. Disuelve tensiones, no asiente el conflicto.

¿Es válido plantear estas problemáticas como producto de determinaciones singulares? Si así fuera ¿no es posible pensar que puedan atemperarse y aún transformarse con la participación de otros que alojen?

Para finalizar, recuerdo a un joven que en su ceremonia de colación de grado entrega una carta a una de las autoridades allí presentes. En ella efectúa el relato pormenorizado de situaciones de violencias de las fue objeto y finaliza: “hago esto, para que tomen conocimiento, para que no se repita con otros estudiantes, para que otros como yo, no tengan que recordarlo tres años después de haber sucedido”. Agradece al finalizar, la formación recibida.

Bibliografía

- Augsburger, C. (2004). “La inclusión del sufrimiento psíquico: Un desafío para la epidemiología”, *Psicología e Sociedade*, vol. 16, n.º 2, Porto Alegre, pp. 71-80.
- Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otro(s), Ajenidad, presencia, interferencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Canguilhem, G. (1986). *Lo normal y lo patológico*, México, Siglo XXI.
- Enriquez, E. (1989). “El trabajo de muerte en las instituciones”, en: Kaes R. *et al. La institución y las instituciones*, México, Paidós.
- Galende, E. (1997). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual*, Buenos Aires, Paidós.
- Galende, E. y Kraut, A. J. (2004). *El Sufrimiento Mental-El Poder, la Ley y los Derechos*, Buenos Aires, Lugar.
- Stolkiner, A. (2003). “De la Epidemiología Psiquiátrica a la Investigación en el campo de la Salud Mental”, *Vertex, Revista Argentina de Psiquiatría*, n.º 54, pp. 314-319.
- Viñar, M. (2013). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*, Colección Conjunciones, Buenos Aires, Noveduc.

Cuerpos que (no) importan.

Dinámicas de visibilización e invisibilización

Cecilia Ortmann

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

ce.ortmann@gmail.com

Introducción

La construcción del cuerpo sexuado ha sido objeto de numerosas investigaciones en el campo educativo, que dan cuenta cómo la delimitación de una “normalidad” designa y habilita los modos de transitar los espacios de formación. Tomando el aporte de estos estudios, en esta oportunidad me interesa centrar el análisis en las dinámicas de visibilización e invisibilización de los cuerpos concebidos hegemónicamente como femeninos, en relación con las trayectorias educativas en instituciones de nivel superior.

¿En qué sentidos el “éxito” académico de las estudiantes de carreras tecnológicas está vinculado a un disciplinamiento sistemático de los cuerpos? ¿Cómo se construye y constituye el “devenir mujer” (Braidotti, 2004) en estos espacios fuertemente masculinizados? ¿De qué manera la supervivencia concreta implica una “alianza con los hombres” (Ziga, 2009)? ¿Qué cuerpos y qué voces se manifiestan desde los márgenes?

Siguiendo estos interrogantes, el trabajo recoge algunos avances preliminares de la investigación doctoral en curso, cuyo trabajo de campo se desarrolla en instituciones públicas de la Ciudad de Buenos Aires, en las que se imparten carreras de nivel superior en disciplinas científico-tecnológicas.

Cuerpos e identidades en el ámbito de ciencia y tecnología

El cuerpo es un fenómeno social, cultural e histórico, inserto en una trama de sentidos y significados. Es la superficie de inscripción de los sucesos y siempre se manifiesta como un terreno de disputa que aloja significaciones de sistemas simbólicos, como cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión. En este sentido, los cuerpos conllevan las marcas de la existencia individual y colectiva:

Existir significa moverse en un espacio y tiempo, transformar el entorno gracias a una suma de gestos eficaces, clasificar y atribuir un valor a las actividades perceptivas, dirigir a los demás la

palabra, pero también realizar gestos y movimientos a partir de un conjunto de rituales corporales cuya significación sólo tiene sentido en relación con el conjunto de los datos de la simbólica propia del grupo y del contexto social de pertenencia (Scharagrodsky, 2007: 2).

Uno de los criterios contextuales que condicionan la existencia corporal tiene que ver con los productos de imaginarios sociales asociados a la identidad de género de cada sujeto. Siguiendo a Pablo Scharagrodsky, desde la modernidad se instalaron una serie de prácticas regulatorias, destinadas a definir qué tipo de sexualidad era la correcta, adecuada y conveniente para los cuerpos femeninos y para los cuerpos masculinos. Ciertas zonas corporales fueron ridiculizadas, negadas u omitidas, generando un conjunto de asociaciones no siempre monolíticas sino más bien contradictorias sobre sus límites y sus capacidades. A su vez, en ámbitos específicos los discursos adquieren características particulares que delimitan las formas posibles de habitar el cuerpo en esos espacios. Por ejemplo, para el discurso pedagógico hegemónico, “tener un pene, testículos o una vagina, inhabilitaba —y a la vez habilitaba— automáticamente la enseñanza de ciertas asignaturas escolares. (...) El destino de las mujeres y de los varones estaba marcado por su biología” (Scharagrodsky, 2007: 9).

Lejos de diluirse, estos discursos sobre el cuerpo se fueron sedimentando y reforzando ciertas distribuciones del espacio, de los roles sociales, de las formas de conocimiento, escindidas y jerarquizadas según una concepción binaria y determinista de los géneros; en palabras de Itziar Ziga, “ese doloroso corte en dos mitades que tanto necesita el patriarcado capitalista para seguir reproduciéndose y esclavizándonos” (Ziga, 2009: 25).

Entonces, ¿cuál es la manera “deseable” de habitar el cuerpo para quienes hacen ciencia? Naomi Oreskes (1996) distingue dos modelos opuestos que han prevalecido en el campo científico moderno. La imagen predominante, vinculada a la objetividad, es la del observador hiperracional y desapasionado: un hombre serio con delantal blanco en un laboratorio. Su trabajo es mental y no físico, centrado en una racionalidad insensible y desvinculado de toda influencia emocional: la mente es lo único que importa.

Entonces, si la objetividad aparece como el valor central de la ciencia, al menos en teoría, cualquiera podría usar ese delantal blanco. Se trata, desde una lectura crítica, de una cuestión de voluntad, es decir que ese observador impoluto también podría ser una mujer. Siempre y cuando esté dispuesta a renunciar a las características “femeninas” que el conocimiento experimental ha considerado incompatibles con la rigurosidad científica.

Paralelamente, Oreskes describe la existencia de otro modelo, menos extendido, y a la vez, más inalcanzable para las mujeres: el científico héroe. Con esta imagen, identifica la construcción social de la figura heroica que renuncia a todo proyecto de vida personal para concretar más explícitamente las representaciones de la dominación de la naturaleza esgrimidas en la modernidad¹. Dedicado a la búsqueda del conocimiento como lucha contra la ignorancia y los poderes de la oscuridad y la superstición, cree también en el poder de la razón, pero su compromiso es profundamente apasionado y sus acciones requieren de un gran despliegue físico.

¹ Francis Bacon (1602) vaticinaba “El nacimiento masculino del tiempo”, creando una imagen de la ciencia moderna basada en una relación jerárquica patriarcal donde la meta no es el intercambio sino la dominación, no es la unión de mente y materia sino el establecimiento del “Imperio del Hombre sobre la Naturaleza”: el ideal metafórico de Bacon era el maridaje casto y legal entre Mente y Naturaleza, en tanto esta última requiere ser dominada, conformada y sometida por la mente del científico.

Esta imagen surge y se difunde —explica la autora— debido a la necesidad de acercar la ciencia a los intereses y prioridades sociales: los atributos heroicos y la vida sacrificada hacen al científico digno de elogios, admiración y apoyo, conectándolo como individuo a los ideales humanos compartidos por la sociedad en general. De esta manera, el heroísmo en tanto ideal emocional, acerca la ciencia a los valores de la ciudadanía; está menos conectado con una virtud netamente científica pero más relacionada a las imágenes de masculinidad hegemónica de la cultura occidental y eurocéntrica.

Paradójicamente el científico héroe no responde a los ideales de pulcritud, higiene y racionalidad que caracterizan al primer modelo, y se mueve principalmente por una pasión por la ciencia y la verdad. La misma pasión que en las mujeres es vinculada a las emociones, y por lo tanto, desjerarquiza su actividad científica.

Por sobre todas las cosas, este científico es valiente e intrépido en su dedicación, en su voluntad de sacrificar salud, seguridad o gratificación financiera para lograr su objetivo. Aunque está desprendido de las preocupaciones cotidianas del común de las personas, este hombre es todo menos desapasionado. Su lucha para “revelar los secretos” o “penetrar las profundidades” de la naturaleza implica una actividad impregnada de sexualidad. Si el primer modelo resulta un ámbito de difícil acceso para las mujeres, el segundo directamente las excluye: el científico héroe no es intercambiable y no es femenino. Entonces, al contrario de la creencia popular, no es la objetividad sino más bien la pasión la que resulta amenazada por la feminidad.

La hipótesis de Oreskes es que los aportes de las mujeres al desarrollo científico y tecnológico han sido invisibilizados o devaluados por la “ideología del heroísmo” que enfatiza los atributos vinculados a la masculinidad hegemónica. Al destacar actividades arriesgadas, audaces, imprudentes, que podrían considerarse irresponsables si fueran asumidas por una mujer, la discursividad sobre lo heroico relega el trabajo de las mujeres al ámbito de lo privado y lo intrascendente.

En este sentido, la marginalización de las mujeres en la ciencia y la tecnología es una consecuencia predecible de esta retórica: el heroísmo, la pasión y la feminidad son irreconciliables. La demarcación androcéntrica de los espacios obliga a las mujeres que optan por áreas científicas y tecnológicas a identificarse con modelos pretendidamente neutros pero realmente masculinos que no recogen la experiencia y las necesidades específicas de las mujeres, mientras que las cualidades y valores tipificados como femeninos son catalogados sistemáticamente como no científicos.

Desde el momento en que el ámbito científico-tecnológico es considerado neutro al identificar masculinidad con universalidad, la socialización en la comunidad científica pasa por adaptarse a un medio que responde básicamente a características y comportamientos tradicionalmente masculinos. En este escenario, las mujeres tienen que responder a una doble demanda. Por un lado, deben comportarse “como hombres” en el campo profesional para ser aceptadas como integrantes de la comunidad científica y, por otro lado, tienen que responder a las expectativas que la matriz sociocultural dispone para la identidad femenina.

Corporalidad y anonimato: ¿La invisibilización como estrategia?

Una primera lectura de los datos cuantitativos en relación a la matrícula permite comprobar que, en líneas generales, la brecha de género se mantiene constante —e incluso en aumento en algunos casos— en las carreras universitarias tradicionalmente consideradas “masculinas”. El caso emblemático es el de las ingenierías clásicas: mecánica, industrial, eléctrica, naval. A su vez, en otras ramas de ingeniería y

de las ciencias exactas las estadísticas arrojan una participación un poco más equitativa en términos cuantitativos. Sin embargo, aún en estas carreras donde la matrícula de mujeres se ha incrementado, la presencia de estas estudiantes pasa inadvertida.

En un contexto que reduce las condiciones materiales de existencia y de corporalidad —como denuncia Oreskes— a modelos que responden exclusivamente a los ideales de la masculinidad hegemónica occidental, las mujeres construyen sus trayectorias académicas y profesionales ante un vacío de referentes identitarias que por lo general se reduce a las “grandes mujeres” de la historia de la ciencia y la tecnología. Las múltiples y plurales experiencias excluidas del estándar se concretan en cuerpos anónimos y, a la vez, domesticados (Scharagrodsky, 2007).

Como señalé inicialmente, en este trabajo me interesa indagar cómo perciben las estudiantes de carreras científico-tecnológicas esta invisibilización y qué sentidos le otorgan. A partir de sus testimonios y de los registros de observaciones², describo a continuación dos situaciones que dan cuenta de significados recurrentes que asignan a ciertas experiencias vinculadas a su trayectoria educativa. Desde una re-lectura de sus percepciones respecto a esta dinámica de visibilización-invisibilización, podemos interpretar algunos indicadores en términos “estrategias” que les permiten progresar académicamente. Esta selección no pretende ser exhaustiva ni generalizada sino que propone un acercamiento a la problemática desde otra perspectiva, enfatizando la potencial agencia de estas sujetas y abriendo la escena a posibles interpretaciones de esta tensión entre sentidos.

Grupos de trabajo: invisibilización y alianza

La trayectoria educativa repleta de estereotipos y desigualdades que se van acumulando desde el nivel inicial genera un ambiente adverso que disuade a las mujeres para ingresar, permanecer o promocionarse en las ciencias. La competencia, la rivalidad, la falta de solidaridad entre mujeres como miembros de un colectivo de menor poder, son efecto de la hostilidad que exige un perfil “rudo” que no tema el exilio o el desprecio del grupo dominante (Dio Bleichmar, 2006). En líneas generales, las estudiantes reconocen que esta hostilidad se acentúa a medida que avanzan en la carrera: en los ciclos superiores son muy pocas las mujeres que alcanzan un desempeño académico distinguido como estudiantes y las que logran acceder a cargos como profesoras.

En este sentido, para las entrevistadas, compartir la cursada con otras mujeres constituye una diferencia cualitativa en las condiciones, proyectando la posibilidad de encontrar apoyo y contar con una red de sostén en un escenario tan desigual. Sin embargo, una de las premisas que señalan al momento de organizar las modalidades de estudio consiste en *no conformar grupos de trabajo con otras estudiantes mujeres*, en tanto reunirse las vuelve más visibles.

El cuerpo femenino, en su expresión más esencializada, resulta objeto de rechazo y de estigmatización. En su propia experiencia, lo identifican como un “blanco” vulnerable por parte de docentes, y consecuentemente, de desaprobación de las materias. Entonces, casi a modo de “supervivencia”,

² El trabajo de campo que llevo a cabo en el marco de la tesis doctoral se sitúa en la formación que ofrecen carreras científico-tecnológicas de nivel superior en la Ciudad de Buenos Aires. El corpus empírico se compone de observaciones de clases, entrevistas a estudiantes, docentes y coordinadores/as académicas/os, y el estudio analítico de fuentes secundarias como los datos censales de las instituciones. El recorte realizado en esta oportunidad comprende el ciclo superior de las carreras de Ingeniería en dos universidades nacionales de gestión pública-estatal.

armar grupos de trabajo donde los demás integrantes sean varones actúa como un mecanismo que permite encubrir esos cuerpos femeninos señalados como ajenos al campo científico-tecnológico.

Esta tensión permite comprender el (des)encuentro de sentidos que tiene lugar en una escenario tan complejo, donde ser la excepción se interpreta como una capacidad individual y meritocrática, a la vez que se identifica la necesidad y los beneficios de ese vínculo entre pares. Itziar Ziga afirma que es imposible construir el cuerpo al margen de la mirada masculina hegemónica. Y que una forma de subsistencia de las mujeres frente a la violencia y la dominación machista es generar una suerte de “alianza con los hombres”. En este sentido, la invisibilización del cuerpo femenino podría entenderse en término de estrategia para progresar en la carrera académica. Aquellas mujeres con recorridos “exitosos” relegan o resignan un modo de ejercicio de la feminidad para “camuflarse” —o aliarse, en términos de Ziga— con sus pares varones.

La contracara tiene sin dudas un alto precio: esta estrategia sedimentada en otros ámbitos científicos —laboratorios, institutos, proyectos de investigación— también contribuye a reforzar la invisibilidad de sus trayectorias y de sus producciones. Pone de manifiesto no sólo la discriminación sufrida por las mujeres, también refleja la negación de sus aportaciones y descubrimientos, dando la autoría a sus compañeros.

Silenciar las emociones

En las carreras científico-tecnológicas de nivel superior también aparece reiteradamente una serie de presunciones que numerosas investigaciones sobre el tema (Kimball, 1989; Bonder, 1994; Morgade, 2001, entre otras) han constatado en otros niveles educativos en relación al papel que juegan las expectativas de rendimiento diferenciadas sobre mujeres y varones. Dado que el campo de estudio se concibe como eminentemente masculino, el éxito académico de los varones es “natural”. En cambio, las mujeres tienen la obligación de demostrar que pueden.

En las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes se ponen en juego estas expectativas, estos supuestos acerca de cómo son y cómo deben ser, que terminan concretándose en criterios de evaluación en el trabajo cotidiano (Morgade, 2001). Las estudiantes narran episodios en los que sus intervenciones en clase han sido desestimadas o descalificadas, en tanto ellas como enunciantes son mujeres:

Nunca tuve un conflicto puntual con alguien pero sí he tenido profesores machistas. Porque cuando una hace alguna consulta o algo, te contestan mal o no te miran y contestan mirando a algún compañero (Cynthia, 23 años)

Durante la cursada él [un profesor] hacía preguntas y yo era la única que contestaba. Entonces decía: 'Ay se ve que hoy estudió'. Tiraba así comentarios al aire (María, 24 años)

En consonancia con lo planteado anteriormente, hacerse presentes, hacer visibles, simplemente mediante una consulta en clase o respondiendo alguna pregunta que el docente dirige a la clase, las convierte en objeto de maltrato, de indiferencia o de sarcasmo. La reacción ante estas situaciones de violencia suele acotarse al grupo más inmediato, sin trascender en forma de reclamo las puertas del aula

o incluso de la clase. Nuevamente, y en un sentido mucho más doloroso para las experiencias individuales, la invisibilización, el acallamiento de estas injusticias, el no “hacerse oír”, actúa como estrategia:

... tampoco le iba a decir algo porque era el único profesor que daba esa materia (Verónica, 23 años).

Por ahí a mí me decía más cosas porque yo no le iba a contestar. Aparte porque también te tratan como de pibita, viste? Porque por la edad que tenés vos qué me vas a contestar si no sabés nada, viste (María, 24 años).

Tal como señala Oreskes, bajo el imperio de la “ideología del heroísmo”, cualquier indicio de sensibilidad por parte de las mujeres es severamente sancionada y termina desacreditando sus aportes y producciones, en tanto las emociones —al menos para las mujeres— invalidan a priori la producción científica. En este sentido, la construcción del cuerpo en este ámbito aloja, concreta, corporiza las características que validan y legitiman al conocimiento científico como tal: la racionalidad por sobre la emocionalidad, la objetividad por sobre la subjetividad, el universalismo por sobre los particularismos.

De todos modos, lejos de asignar un significado cerrado y unívoco, esta actitud aparentemente pasiva frente a situaciones de injusticia o discriminación tiene como contracara una especie de red o circuito informal de comunicación entre las estudiantes, que funciona a modo de advertencia acerca de qué profesores tienen reiteradas muestras de maltrato hacia alumnas. Aquí también coexiste una serie de sentidos encontrados, una tensión entre lo dicho y lo no dicho, entre permanecer en la invisibilidad y denunciar un trato desigual explícito.

A modo de conclusión

Esta aproximación a la experiencia educativa de estudiantes universitarias ofrece algunas claves para pensar las expectativas, las posibilidades, las limitaciones, que se establecen implícita y explícitamente para quienes transitan su formación académica en áreas científico-tecnológicas.

Leer estas experiencias a la luz de la producción social de la desigualdad entre los géneros y su inscripción en los cuerpos permite, por un lado, comprender el alcance de estas categorías como norma y práctica reguladora: producen, demarcan, circunscriben, diferencian, controlan. Por otro, los sentidos que las estudiantes asignan a las situaciones vividas aportan a la construcción de miradas superadoras de la tradición determinista, habilitando intersticios en los que las dinámicas de visibilización e invisibilización también contribuyen al reconocimiento y agencia de las sujetas. Esta tensión permite interpretar un escenario complejo, donde convergen lo fijado, lo establecido, lo que se espera, con aquellos intersticios y rupturas que tienen lugar gracias a la dinámica propia de las identidades, escapando o resignificando los mandatos de género propios de un espacio históricamente asociado a la masculinidad hegemónica.

Siguiendo a Judith Butler, “el género siempre es un hacer” (2007: 38), entendiendo la materia de los cuerpos como efecto de una dinámica de poder en que la sexualidad se constituye en y por los actos.

Los cuerpos producen y reproducen prácticas vinculadas a la sumisión y la obediencia y a la resistencia y la subversión frente a cierto orden establecido.

Explorar las formas en que los cuerpos se construyen a sí mismos y a los otros y otras, indagar el sentido que les asignan a las experiencias, constituye la puerta de entrada para deconstruir los modos en que la complejidad de estos escenarios fragmentados, múltiples y heterogéneos se han sedimentado en prácticas aparentemente homogéneas. Como afirma Scharagrodsky, se trata de “animarse a construir nuevos sentidos y significados del y sobre el cuerpo, ampliando la voz y la sensibilidad a aquellas corporalidades que han sido sistemáticamente silenciadas, omitidas, sometidas y excluidas” (2007: 15).

Bibliografía

- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*, Barcelona, Gedisa.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.
- Dio Bleichmar, E. (2006). “¿Todas Madame Curie? Subjetividad e identidad de las científicas y tecnólogas”, *Revista Internacional de Psicoanálisis*, 24, pp. 1-14.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*, Buenos Aires, Noveduc.
- Oreskes, N. (1996). “Objectivity or Heroism? On the invisibility of women in science”, *Osiris*, 11, pp. 87-113.
- Pérez Sedeño, E. (2001). “La deseabilidad epistémica de la equidad en la ciencia”, en: Frías Ruiz, V. (Ed.). *Las mujeres ante la ciencia del siglo XXI*, Madrid, Editorial Complutense, pp. 17-37.
- Scharagrodsky, P. (2007). “El cuerpo en la escuela”, *Programa de capacitación multimedial*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ziga, I. (2009). *Devenir perra*, España, Melusina.

Higiene y educación: una aproximación histórica

Carla Agustina Santomaso

Residencia Interdisciplinaria de Educación y Promoción de la Salud - Ministerio de Salud GCBA

agustinasantomaso@gmail.com

Introducción

La educación de la higiene es uno de los prismas para pensar las diversas articulaciones entre educación y salud, y de-construir tecnologías de poder que se imprimen sobre el cuerpo modulando subjetividades. La formación de hombres y mujeres sanas y fuertes fue una preocupación de la generación del 80. La maquinaria escolar anudó la higiene con la moral: sano, fuerte, limpio, bueno y obediente se asociaban directamente.

Las izquierdas, con una fuerte apuesta por la educación de las masas, también se ocuparon de la enseñanza de la higiene.

El objetivo de este trabajo es explorar el modo en que se construyó la problematización de la higiene en la escuela para la construcción de cuerpos sanos, fuertes y obedientes. Algunas de las preguntas que guían este trabajo son ¿cómo la escuela abordó la cuestión higiénica?, y ¿cómo se imprimió esta preocupación sobre el cuerpo de los niños? También se pretende rastrear el modo en que la higiene apareció en proyectos educativos distintos al estatal.

Se trabajó con publicaciones periódicas de la época: *El Monitor de la Educación* (en adelante *El Monitor*), del Ministerio de Educación de la Nación; *Francisco Ferrer y La Escuela Popular*, ambas revistas de educación anarquistas; y la serie “El problema sexual” de la *Sociedad Luz*, editorial socialista. Lejos de ser un corpus completo, la intención es delinear un recorrido posible para una historia de la educación para la salud dentro y fuerzas del aparato estatal¹.

En lo que sigue se presenta brevemente el contexto en que la higiene se convierte en un problema social, luego el modo en que *El Monitor* presenta esta cuestión, para terminar con un breve apartado sobre las publicaciones de izquierda.

¹ Respecto a *El Monitor* se realizó una búsqueda de artículos a través del índice temático de la biblioteca virtual de la Biblioteca del Maestro <http://www.bnm.me.gov.ar/>. *Francisco Ferrer y La Escuela Popular* se revisaron de manera completa, así como la serie “La cuestión sexual” de la Sociedad Luz.

De la cuarentena de barcos a los hábitos individuales

El proceso consolidación del estado nación argentino, no solo tuvo que garantizar tierra, capital y trabajo al naciente modelo agro-exportador. Como señala Suriano (2000), los problemas sociales, en particular las secuelas de la Guerra al Paraguay, la epidemia de cólera de 1896 y los efectos de los crisis de 1890, tempranamente desequilibraron el orden público exigiendo las primeras formas de intervención estatal; se atreve a afirmar que la higiene pública fue la forma en que irrumpió la cuestión social en la Argentina.

Entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX la higiene se institucionalizó como problema de estado, en un contexto de rápida y desordenada urbanización. Las primeras medidas frente a brotes de epidemias fueron las cuarentenas de buques sospechados, impactando en el comercio exterior. Acorde a la teoría miasmática, se impulsaron medidas para alejar del trazado urbano las fuentes de materia putrefacta (saladeros, mataderos y cementerios). Se reguló también la recolección de basura, la limpieza de las calles y el entierro de los pantanos.

A partir de 1870 las regulaciones se mostraron más precisas: se estableció el ancho de las calles y la altura de los edificios; se iniciaron obras de saneamiento urbano y se recomendó la construcción de plazas (Paiva, 2002). Los espacios verdes eran vistos como espacios higiénicos pero también espacios políticos de igualdad de los ciudadanos. En palabras de Sarmiento “Solo en un vasto, artístico y accesible Parque, el pueblo será pueblo: solo aquí no habrá ni extranjeros, ni nacionales, ni oligarcas, ni plebeyos” (2010 [1875]).

El conventillo se convirtió en centro de atención de higienistas, que ingresaron así a la regulación de la vivienda: delimitando el tamaño y la ventilación de las habitaciones, los materiales permitidos y prohibidos, el espacio de los patios, el uso y ubicación de letrinas.

La aguda descripción de Eduardo Wilde exige citarlo en extenso:

Un cuarto de conventillo, como se llaman a estas casas ómnibus, que albergan desde el por-diosero hasta el pequeño industrial, tienen una puerta al patio y una ventana, cuando más; es una pieza cuadrada de cuatro metros por costado y sirve para todo lo siguiente: es alcoba del marido, de la mujer y de la cría, como dicen ellos en su lenguaje expresivo; la cría son cinco o seis chicos debidamente sucios; es comedor, cocina, despensa, patio para que jueguen los niños, sitio donde se depositan los excrementos, a lo menos temporalmente, depósitos de basura, almacén de ropa sucia y limpia si la hay, morada del perro y del gato, depósito de agua, almacén de combustibles, sitio donde arde de noche un candil, una vela o una lámpara; en fin, cada cuarto de estos es un pandemónium donde respira contra las prescripciones higiénicas, contra las leyes del sentido común y del buen gusto y hasta contra las exigencias del organismo mismo, cuatro, cinco o más personas (Suriano, 1994: 54).

La cita deja en claro cómo el problema de los conventillos enlazaban las condiciones ambientales higiénicas con la moral de sus residentes.

Futuros ciudadanos

La infancia fue una pieza clave en el proyecto de la generación del 80, la maquinaria escolar debía construir una masa de ciudadanos obedientes y trabajadores sanos para el naciente país.

El Cuerpo Médico Escolar fue el órgano que institucionalizó la intervención del saber médico en la escuela. En 1897 *El Monitor* publicó su reglamento donde se detallan sus funciones: estudiar y aprobar los planos de construcción de nuevos edificios escolares, en cuanto a sus condiciones higiénicas (ubicación, ventilación, sanitarios); regular el color de hoja y tamaño de la letra de los textos escolares; intervenir en la elección de mobiliario escolar; dar instrucciones sobre enfermedades infecto-contagiosas; aconsejar en general sobre condiciones higiénicas. Sus actividades incluían: la inspección de los edificios, el control ocular y auditivo de los alumnos, y la certificación de las licencias médicas de los docentes.

Centrándonos en las notas que publica *El Monitor*, su análisis permite relevar las prácticas, reflexiones y recomendaciones que realizaban médicos, funcionarios, pedagogos y maestros sobre la arquitectura escolar, la situación de salud de la población escolar y la incorporación de contenidos referidos a la higiene en el currículum.

Muchas de las regulaciones y recomendaciones sobre los edificios no se llevaron a cabo, pero dan cuenta de cómo se construía el problema higiénico. Entre 1904 y 1905 el Dr Padilla publicó cinco notas con recomendaciones sobre la construcción de escuelas en lo referente a la elección del terreno, el tamaño en función de la cantidad de estudiantes, la orientación del sol, las características de los patios, los materiales. En 1910 se publicó una nota de Leopoldo Lugones donde proponía la implantación de baños de agua fría y caliente en las escuelas para que los niños aprendan a higienizarse. Explicita así la función de la escuela, “el niño no va a la escuela para instruirse solamente, sino para civilizarse” (1910: 464). Este proyecto tendría además influencia en el hogar obrero “tan atrasado aquí, dada la condición de nuestros inmigrantes y la desidia del trabajador criollo” (1910: 469).

Paralelamente, la organización escolar comienza a ser vista como fuente de enfermedades. El principal peligro fue la desviación de la columna y de allí la obsesión con el tamaño de los bancos, la distancia de separación entre la silla y la mesa. La iluminación deficiente era considerada causa de miopía, mientras que el régimen escolar, con su sedentarismo y la monotonía del trabajo intelectual se consideró origen de la fatiga intelectual.

Una de las tareas del Cuerpo Médico Escolar fue señalar las medidas profilácticas, de aislamiento y desinfección, ante casos de enfermedades contagiosas entre los alumnos. Se le adjudicaba así un nuevo rol al maestro “alejar a todo niño que resulte enfermo” (Gutiérrez *et al.*, 1905: 418). Se detallan los síntomas de distintas enfermedades contagiosas para que los docentes estén alertas. Junto con la varicela, difteria, rubeola, tuberculosis, aparecen las enfermedades nerviosas como epilepsia e histeria, consideradas contagiosas por imitación aunque con tintes hereditarios, “especialmente cuando existan predisposiciones nerviosas, por lo común heredadas de sus padres locos, epilépticos, alcoholistas.” (Gutiérrez *et al.*, 1905: 418).

Los maestros también se ocuparían de la detección y diagnóstico de niños débiles, una categoría poco precisa. La médica socialista Elvira Rawson de Dellepiane señalaba que eran niños con una “triste herencia mórbida (...) organismos sin una fuerza vital suficiente, herederos del alcoholismo, la sífilis, la tuberculosis, raquíticos, niños con problemas gastrointestinales o corazones lesionados, niños con exceso de trabajo y falta de alimentación” (Carli, 2003: 155).

A solicitud de Ramos Mejía se crearon dos instituciones que se ocuparon de los niños débiles: las escuelas especiales y colonias de vacaciones, ambas pendientes de sustraer a los niños del ambiente familiar negativo en el que crecían, privilegiando las intenciones higiénicas y de salud por sobre los objetivos pedagógicos. Como señala Armus (2007) los objetivos fueron el fortalecimiento del cuerpo

(aumento de peso y de la capacidad torácica), la alimentación cuidada y supervisada, el contacto intenso con el aire y el sol, el desarrollo de hábitos cotidianos de disciplina, higiene personal y la buena conducta. Se esperaba que al regresar a su hogar los niños inculquen allí los hábitos de higiene aprendidos.

Deteniéndonos en la educación de la higiene, existió una reflexión sobre su didáctica específica. En 1889 Berra publicó una nota donde definía a la higiene como “una ciencia derivada de otra ciencia” (Berra, 1889). Afirmaba que los conocimientos higiénicos deben derivarse de los conocimientos en fisiología y etiología; los alumnos debían aprender ciencias naturales para luego deducir consejos higiénicos; desaconsejando la enseñanza de memoria y alejándose de una postura dogmática.

En 1922 Rodolfo Senet postula la necesidad de una materia sobre enfermedades infecto-contagiosas y presenta el contenido a dictar en cada año escolar. Aparece la importancia de los materiales gráficos para facilitar el proceso de aprendizaje y se reproducen láminas educativas. Cada una de ellas muestra las causas de una enfermedad, los medios de contagio directos, indirectos y malos hábitos; las medidas preventivas individuales y las que respectan a la salud pública.

La educación del cuerpo implicó la incorporación de la educación física. *El Monitor* en 1905 publicó varias notas de Romero Brest donde se señalaba que la educación física tendría como base los avances de la medicina y la higiene. Toda clase de gimnasia tendría por objeto el perfeccionamiento físico, que sería “provechosa para el sujeto y sus descendientes” y serían capaces de “producir sobre los alumnos los cuatro efectos principales del ejercicio (higiénico, estético, económico y moral)” (Romero Brest, 1905). El efecto higiénico se refería al desarrollo corporal, especialmente a la buena respiración; mientras que el efecto estético se alcanzaba con el mayor equilibrio, el económico a la fuerza muscular. El efecto moral se desarrollaría a través de los deportes, donde se estimula “el desarrollo del carácter y la voluntad, en las formas más apropiadas de la lucha por la vida” (1905: 646).

Anarquistas y socialistas por la educación de la higiene

Las revistas *Francisco Ferrer y la Escuela Popular* se editaron entre 1911 y 1912 y 1912 y 1914 respectivamente. Tenían como objetivo aunar esfuerzos para la fundación de una escuela racionalista, por fuera del sistema formal. Entre sus notas de difusión y propaganda de pedagogías alternativas, la higiene ocupaba un lugar no menor, que va incrementándose a lo largo de los números.

En un artículo la socialista Raquel Camaña presenta un plan de escuela-hogar: una suerte de concatenación de instituciones. A la escuela primaria se la articularía con: ‘[J]ardín de infantes; ‘salas cunas’, ‘institutos de puericultura y de maternología’, anexos a los liceos, colegios nacionales, escuelas normales e institutos del profesorado superior; ‘hospitales de niños’, ‘salas de maternidad’, anexos a las facultades de ciencias médicas. (EP, n.º 7: 12). Los estudiantes de medicina dictarían cursos de puericultura y educación sexual a las familias, los de ingeniería se ocuparían del diseño del edificio, los de derecho y filosofía la divulgación entre madres y padres de los derechos de la mujer, la familia y cursos de moral.

Maestro, madre y médico son la trilogía que garantizaría la educación acorde de los niños, basado en los lineamientos que la ciencia dicte. Es notable que mientras la educación familiar y la escuela son analizadas como instituciones retrógradas desde las publicaciones anarquistas no, no sucede lo mismo con el discurso médico.

La educación sexual vuelve a ser abordada en la publicación de una conferencia del Dr Caravajal, donde se presentan algunos beneficios sobre la instrucción sobre sexualidad en niños pre-púberes, justificada en el control de los instintos y la prevención a las perversiones (EP n.º 15).

Por su parte, el socialismo se propuso la educación de los obreros a través de la divulgación científica y de la higiene, como ha investigado Barrancos (1996). Las enfermedades laborales e infecto-contagiosas, el alcoholismo y las enfermedades venéreas obsesionaron a los médicos que se enrolaban en sus filas, entre quienes se destaca Ángel Giménez. Entre 1926 y 1932 la *Sociedad Luz* publicó una serie de folletos titulada “La cuestión sexual”, cuyo objetivo era “llenar una necesidad de saber y de buena lectura, sobre lo que con justa razón se ha dado en llamar la miseria sexual de nuestros tiempos” (Giménez, 1926: 1). Su preocupación era el avance de las enfermedades venéreas.

En estas notas se reflexiona sobre la importancia de controlar los impulsos sexuales, crear nuevos vínculos entre sexos opuestos (amistad, compañerismo) y retrasar la iniciación sexual, incluso promoviendo la castidad: “No se nace casto; uno llega a serlo (...) La mayoría debe ganar la castidad con el precio de algún esfuerzo, pero un esfuerzo jubiloso y que nada tiene de una lucha” (Razumney, 1930: 33).

En 1927 aparece el folleto “Como comienza la vida” (Cady *et al.*, 1927), una guía dirigida a padres y maestros sobre cómo abordar con niños y jóvenes la educación sexual. Propone recorrer los aparatos reproductivos de distintos seres vivos: peces, aves, conejos, elefantes y por último los seres humanos.

Finalizando la serie se publican materiales gráficos de campaña. Aparece el folleto “En el Pantano”, sobre la importancia de tratar la sífilis, evitando la retrasmisión y alertando contra los curanderos. El n.º 17, señalado por Dora Barrancos (1996), lo conforma un material de propaganda: “Lo que todo joven debe saber sobre las enfermedades venéreas”. Con dibujos, esquemas de aparato reproductor, se explica la blenorragia y la sífilis, su historia natural, los síntomas. La prevención de las mismas es un llamado a los jóvenes a contener sus impulsos sexuales.

Lo notable de estos documentos es que llaman a una moderación y regulación de los impulsos sexuales, la moral protegerá de las enfermedades. Al mismo tiempo se dirigen a un nuevo destinatario: la juventud, específicamente los varones (portadores de pulsiones sexuales), a través de novedosas estrategias de comunicación.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo mostré como la higiene fue la forma que asumió la cuestión social ante el naciente estado argentino. Las ciudades, escenarios de enfermedades, fueron testigos de distintas intervenciones primero ambientales y urbanas, luego centradas en las viviendas colectivas, para terminar interviniendo sobre el cuerpo.

La escuela se ocupó de intervenir sobre el cuerpo del niño, sobre el cual debía forjarse un cuerpo sano y vigoroso. Lo hizo a través de la regulación de las condiciones de infraestructura, la reglamentación de la organización escolar y la enseñanza de contenidos sobre higiene. Es interesante señalar que tanto desde el higienismo urbano como en la escuela, la higiene se encuentra ligada a la moral.

Por último repasé algunas publicaciones de la izquierda que muestran que la higiene fue un tema central en sus reflexiones y propuestas y cómo lograron tematizar la cuestión de la educación sexual, que desde la escuela oficial se hizo muy tímidamente.

Bibliografía

Armus, D. (2007). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en buenos Aires, 1870-1950*, Buenos Aires, Edhasa.

Barrancos, D. (1996). *La escena iluminada: ciencias para trabajadores, 1890-1930*, Buenos Aires, PulsUltra.

Berra, F (1889). “Una lección de Higiene”.

Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150809&num_img=676

Carli, S. (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Cady, B. y Cady, V. (1927). *Como comienza la vida*, Serie El Problema Sexual, Buenos Aires, Sociedad Luz.

Di Liscia, M. S. (2005). “Colonias y escuelas de niños débiles. Los instrumentos higiénicos para la eugenesia en la primera mitad del siglo XX en Argentina”, en: Ablard, J.; Di Liscia, M. S. y Bohoslavsky, E. (Eds.) *Instituciones y formas de control social en América Latina: 1840-1940: una revisión*, Buenos Aires, Prometeo.

Giménez, A. (1926). “A los lectores”, en: Wegeber *De las mujeres*, Serie El Problema Sexual, Buenos Aires, Sociedad Luz.

Gutierrez, J. M. y Diez Mori, S. (1897). “Reglamento del Cuerpo Médico Escolar”.

Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150816&num_img=684.

Gutierrez, J. M. y Diez Mori, S. (1905). “Higiene escolar: instrucciones dadas por el Cuerpo Médico Escolar a los directores y preceptores de escuelas, sobre los primeros síntomas de las enfermedades contagiosas y principales medidas que deben adoptarse”.

Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150821&num_img=450.

Lugones, L (1910). “El baño escolar”.

Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150833&num_img=463.

Martínez, B. (1905). *Desviaciones de la columna vertebral de origen escolar por el Doctor Benjamín D. Martínez*.

Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900004&num_img=377.

Paiva, V. (2002). “Higienismo. Teorías médicas y estrategias urbanas. Buenos Aires 1850-1820”, en: *Revista Estudios del Hábitat*, n.º 7.

Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/40081/Documento_completo.pdf?sequence=1.

Razumney, A. (1930). *Hasta el matrimonio*, Serie El Problema Sexual, Buenos Aires, Sociedad Luz.

Romero Brest, E (1905). “Desarrollo de una clase de ejercicios físicos”.

Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150821&num_img=641.

Sarmiento, D. (2010 [1875]). *Informe de Domingo Faustino Sarmiento al Señor Presidente*.

Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/sarmiento_espacio_y_politica.pdf.

Senet, R (1922). “La enseñanza de las causas y profilaxis de las enfermedades infecto-contagiosas y el método Montellano”.

Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150879&num_img=232.

Suriano, J. (1994). “Vivir y sobrevivir en la gran ciudad. Hábitat popular en la ciudad de Buenos Aires a comienzos del siglo”, *Revista Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral*, año 4, n.º 7, pp. 49-68.

Suriano, J. (2000). “Introducción: una aproximación a la definición de la cuestión social en Argentina”, *La cuestión social en Argentina, 1870-194*, Buenos Aires, La Colmena.

Cuerpos escolarizados, piedra libre al cuerpo

María Cecilia Vigier

Instituto de Formación Docente N° 3 “Dr. Julio César Avanza”

cexivi@yahoo.com

Florencia Micaela Marcaccio

Universidad Nacional del Sur

florenciam.m@live.com.ar

El alma, en la mayor parte de los casos, no parece experimentar ni hacer cosa alguna sin el cuerpo; por ejemplo, encolerizarse, tener valor, desear y en general sentir. La función que parece más propia del alma es pensar; pero el pensamiento mismo, ya sea una especie de imaginación, o ya pueda tener lugar sin la imaginación, jamás puede producirse sin el cuerpo.
Aristóteles. *Obras completas*, p 442.

1. Introducción

El cuerpo no existe en un estado natural, está inserto en una trama de razones y sentidos. A pesar de las nuevas políticas públicas dentro del sistema educativo basadas en sujetos plenos de Derechos a ser y a existir, la escuela se empeña en regular y controlar los cuerpos, convirtiéndose en juez y parte de la vigilancia y control impartiendo el significado de lo que debe habitar en su interior.

Cuerpos ceñidos de mandatos, coacciones, interdicciones, autorizaciones y obligaciones permanentes que se cuelan en las subjetividades del adulto como transmisor obturando o habilitando cuerpos que deben escolarizarse.

Ninguna cultura, ni ninguna organización social y política han ignorado el cuerpo, ni ayer ni hoy; muy por el contrario este ha sido el centro de fuerte atención y constantes conflictos. Parte del desafío desde el área de Educación física es pensar si es viable eximir a esos cuerpos de miradas obturadoras y que los cuerpos tomen cuerpo con nombre y apellido.

Como alumna regular de la Licenciatura y Profesorado en Letras del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, desde la experiencia compartida con un equipo de trabajo, actualmente vigente de compañeros, a cargo de la Doctora Mariela Rigano y en colaboración de la supervisión del Licenciado Guillermo Augusto Vilaseca de Buenos Aires, he tenido la maravillosa oportunidad de formar parte de los Proyectos de Violencia y de Sexualidad Integral pertenecientes ambos al Programa Voluntariado PVUNS del área de Extensión de la Universidad.

En éstos proyectos realizamos actividades talleristas en Instituciones Escolares fundamentadas en el Psicodrama como dispositivo donde a partir del trabajo con escenas de la vida cotidiana podríamos abordar conflictos vinculares e investigar circunstancias existenciales haciendo uso de “técnicas activas”, donde se prioriza la interacción constante del cuerpo en las actividades.

Desde éste lugar, mi visión acerca del “cuerpo” y la “actividad física” durante el proceso de escolarización fue algo que comenzó a generarme muchas incógnitas, no sólo desde mis experiencias vividas en las actividades con los chicos en las escuelas, sino también desde el lugar de estudiante, padeciendo activamente ésta formación académica en mi cuerpo lo cual me generó cuestionamientos para mi futuro profesional tanto en el área de la Docencia como en el área de la Investigación.

Movilizada por el tema, participé del Taller de Escolarización de los Cuerpos, en las Jornadas Regionales de “Inclusión y Diversidad en las Escuelas”, dictado por mi compañera Cecilia Vigier aquí presente, Profesora del área de Educación Física en I.S.F.D n.º 3 “Dr. Julio César Avanza” y perteneciente al equipo de trabajo del Instituto de Formación Docente 36 del Profesorado de Educación Física y CIIE, miembro del equipo técnico regional, capacitadora en el área de Educación Física de la región 22. De un intercambio muy productivo de ideas y producciones de ambas engendramos ésta tentativa de Proyecto de Investigación basado en la importancia del cuerpo como objeto de estudio en su contexto físico, dentro del proceso de Escolarización.

Cecilia fue quien me motivó a encarar éste proyecto basándonos en el trabajo en equipo. Desde el planteamiento dual compartido con mi compañera, nos resulta imprescindible llamar a animarnos a construir nuevos sentidos y significados hablando del cuerpo, ampliando la voz y la sensibilidad a aquellas corporeidades que han sido sistemáticamente silenciadas, omitidas, sometidas y excluidas. Los cuestionamientos abren sospechas ya que el despliegue día a día de esos cuerpos en las escuelas, nos interpelan a preguntarnos, si la escuela hace algo por ello. ¿Desde qué punto de vista el tránsito por la Escuela supone una transformación de los niños como sujetos? y entonces ¿cuál es el tipo de Escuela y bajo qué condiciones es capaz de marcar a los sujetos? ¿Porqué plantear lo que parece ser admitido como obvio y es una realidad querida por todos? ¿Porqué debatir la escolaridad obligatoria si nadie la cuestiona? ¿Acaso tiene sentido discutir sobre lo logrado cuando es preciso iluminar el avance siguiente y mirar el futuro de la sociedad? La situación es compleja y debemos pensar en situación y no fuera de ella.

A continuación, realizaremos un breve recorrido de los conceptos más puntuales a desarrollar, combinados en actividad.

1.1. El cuerpo

El cuerpo históricamente ha estado ausente en la escuela. La mayoría de los actores de la trama educativa han insistido a lo largo del tiempo en la poca o nula atención de la educación en su contexto físico. El poder de la razón se ha impuesto sobre el cuerpo; la tradición selectiva únicamente incorporó saberes y conocimientos vinculados a la lectura y la escritura, las matemáticas, la historia, geografía, los idiomas o algunas otras disciplinas escolares en detrimento, y en algunos casos en menosprecio a lo corporal.

El espacio curricular reconocido desde el año 1900 en el área de educación física, aun hoy en día no logra tener el protagonismo necesario en el colectivo docente, no solo dentro de las escuelas, sino en los claustros académicos. Lo concreto es que el cuerpo sigue siendo uno de los objetos más preciados y requeridos en la trama escolar. El cuerpo en la escuela, permanece como objeto de representación, productos de imaginarios, de fantasías y de fobias.

Cuando no hay prácticas en libertad, cuando se cierra todo un campo de posibilidades sobre las acciones de los sujetos o de los grupos sociales, cabe preguntarnos cómo es posible que no podamos ver que los cuerpos en las escuelas siguen estando más presentes que nunca. Sin embargo las tendencias a la desigualdad, la homofobia, el racismo, la misoginia o el sexismo, parecen estar presentes en los cuerpos y pocos actores educativos se hacen cargo de éstos problemas y los que se hacen cargo al parecer deben entrar en una especie de resistencia para el resto.

A pesar de que actualmente se puede caracterizar el escenario escolar y también extraescolar, como injusto y desigual, estamos convencidas de que la escuela sigue siendo uno de los pocos lugares en donde se pueden producir ordenes corporales basadas en el respeto, en el respeto a las diferencias, de clase, de género, de etnia, de religión, de orientación sexual, en la justicia, en la empatía, con el otro y en la igualdad.

Parte del desafío radica en resignificar el cuerpo en ciertas partes del mismo, las emociones y sensaciones, dándole paso a las ciencias y a los usos del cuerpo en el espacio.

El cuidado del propio cuerpo y del cuerpo del otro, la propia sexualidad y el respeto inalienable de la sexualidad del otro, el deseo, el placer, y los contactos corporales, parecieran haber desaparecido del vocabulario diario; resignificar la violencia simbólica, psicológica, verbal y física se convierten en acciones prioritarias para cualquier desafío pedagógico escolar. La cuestión es si el desafío toma cuerpo.

No existe nada natural en un movimiento, en una postura, un gesto, un desplazamiento, una mirada, una sensación. Ni lo biológico, ni la fisiología determinan los comportamientos corporales. Son las lógicas sociales, culturales, familiares en el marco de las singulares tramas institucionales, las que modelan el cuerpo.

2. Cuerpo, Escuela y Sujeto

El significativo cuerpo es inexistente en múltiples culturas y en las que existe, no puede afirmarse que se refieren a la misma cosa (Le Breton, 1995, 2002). Hablar del cuerpo, objetivarlo, nos expone siempre al peligro de olvidarnos del hombre y sus reconfiguraciones. Las sociedades, los grupos, las clases sociales, los imaginarios de época definen al cuerpo, sus alcances y lo que puede o debe ser hecho con él. Estas definiciones son móviles y están en disputa. No se sabe lo que es un cuerpo. Sí puede ser oportuno hablar del cuerpo refiriéndonos a los sujetos corporales y en relación con la cultura. Porque cuerpo humano sin cultura es una abstracción biologista o psicologista. Cultura sin cuerpo(s), es, simplemente, imposible. En la Educación Física, si hablamos del cuerpo, nos referimos necesariamente a dos asuntos: a la cultura de movimientos, en tanto actividad corporal objetivada y a los sujetos que las realizan, sujetos corporales. No existe una cosa sin la otra. El cuerpo es una construcción histórica y biográfica; dice Le Breton: “(...) es la interfaz entre lo social y lo individual, la naturaleza y la cultura, lo psicológico y lo simbólico” (2002: 97).

El sujeto es sujetado a lo social; sujeto cuerpo es sujeto de género, sujeto de clase, de etnia, de grupo, de época. Es hijo, alumno. Es concreto, singular y social. La presencia de numerosos discursos que centran en el cuerpo para referir a la Educación Física merece consideraciones del orden histórico, político, epistemológico y pedagógico, lo que posibilita la reflexión. Entendiendo justamente el cuerpo no como un objeto sobre el cual se ha de operar, sino como esa construcción dinámica que se da entre la cultura de movimientos y los sujetos, a través de sus experiencias corporales, el cuerpo en la escuela debe ser pensado como parte de la discusión por una nueva ciudadanía a construir, como parte de la búsqueda de una justicia distributiva que contemple el acceso más igualitario a los bienes culturales y a las experiencias más enriquecedoras para todos y todas.

3. Cuerpo, Escuela y Educación Física

Muchas veces la Escuela se ha preguntado qué hacer con el cuerpo mientras el niño aprende. Gran parte de la pedagogía y de los problemas de la escuela remiten, probablemente a esta violencia que la escuela ejerce sobre los niños y sus cuerpos. La escuela ha intentado normalizar los cuerpos mediante la imposición del orden escolar, interpretando a su modo las características del orden social (Milstein y Méndez, 1999). La Educación Física es una de las estrategias intentada por la organización escolar para lograrlo. Para ello, la escuela, desde la Educación Física se ha preguntado qué hacer con el niño mientras el cuerpo hace lo correcto. Se le asigna la función aparente de educar el cuerpo en el sentido de “domar la naturaleza del niño” y de ese modo, dedicar menos energía de los cuerpos en los otros espacios curriculares, los que, por “jerarquía epistemológica”, debían ocupar su tiempo en la enseñanza. De este modo, las otras áreas y la propia organización del cotidiano escolar, continuaron con su “educación corporal” como una problematización silenciosa, pero negándolo y, en cambio, privilegiando (y tematizando) otros contenidos cognitivos. La Educación Física, mientras, construyó un discurso moralizador, centrado en el cuerpo, abandonando la formación en conocimientos, renunciando a constituirse como una disciplina de enseñanza y alejándose, de ese modo, de un lugar de agente cultural activo (Howard Gardner, en McLaren, 1994: 90).

Tenemos delante el conflicto: alumno y cuerpo por separado, la Educación Física como dispositivo escolar excluido de la escuela en sus funciones de enseñanza, alejado de los saberes. En el aula, la escuela, enseña y en la Educación Física se ocupa del cuerpo. Asignación falsa e imposible pero operante en las representaciones y en las prácticas escolares. Y hoy estamos frente al riesgo de sostener el lugar con nuevos discursos, aparentemente renovados.

4. Conclusión

La lógica de las Escuelas tradicionales se agotó en el agotamiento del Estado-Nación como Institución donadora de sentido. No se agotó como Escuela, sino que se agotó su capacidad para instituir un tiempo de subjetividad, un cómo ser alumno y de esta manera organizar un pensamiento. Y las alteraciones contemporáneas en la subjetividad imponen la necesidad de de construir esas lógicas para poder armar otras tramas discursivas, que puedan aportar consistencia y reformular las funciones y las formas

actuales de las escuelas como dispositivos productores de subjetividad. Y las prácticas que producen subjetividad son las prácticas que instauran operaciones en la carne humana, en este caso, los niños alumnos.

Cómo entrar en sintonía, cómo vibrar con esos cuerpos incómodos, deambuladores, expulsados. Suely Rolnik, psicoterapeuta y crítica cultural (en *Cartografía sentimental. Transformaciones contemporáneas del deseo*, 1989), dice que es difícil cuando no se atienden a las urgencias de la creación de sentido que el cuerpo reclama en su vivencia colectiva, ese cuerpo en devenir, marcado por la alteridad.

No se hace suponiendo sentidos preconstruidos, “con éste chico no se puede”, sino construir sentidos en situación y de manera colectiva, vibrando con los cuerpos de otros, y así armar tramas discursivas. Un niño de 7, diez adultos. ¿No se puede? ¿Qué no se puede? Lo difícil es dejar de lado los prejuicios, los preconceptos y las rotulaciones para poder pensar otra cosa, nuevos rumbos, singulares, dedicados a cada ocasión, y armar micropolíticas.

Las mutaciones de la subjetividad no funcionan solamente en el registro de las ideologías, sino en el corazón mismo, en los cuerpos mismos de los individuos, y en su manera de percibir el mundo, de relacionarse en la trama colectiva, y con el orden social que soportan las fuerzas productivas.

¿Qué subjetividad produce la exclusión, la expulsión? Sin recursos. Estamos transmitiendo que NO HAY RECURSOS, a niños que tienen que comenzar a adquirir los propios. ¿Cómo enfrentar la perplejidad, la incertidumbre, recurriendo a la autoridad, y no al autoritarismo? ¿Qué hacer con los males, las afectaciones, el impacto y el desborde si no los incluimos para poder encontrar nuevas estrategias? ¿Por qué no poner a jugar el hecho de no tener todas las respuestas, de que hay situaciones que nos sorprenden SIN RECURSOS, y que debemos suspender nuestra posición para articular con otros, colectivamente? No alcanza lo educativo, no responde lo familiar, no enlaza lo social. Creemos necesario discutir e iluminar el siguiente avance y mirar el futuro de la sociedad. La invitación de este trabajo supone implicación, la invención de abordajes colectivos, que nos permitan internarnos juntos y abrazar los conflictos y desafíos de nuestro tiempo vital, expresados en los cuerpos de los alumnos.

Nos hace mucho ruido que esto sea un tema con compromiso académico desde todas sus vertientes. No solo en la escuela, sino en la universidad; institución específicamente formadora de cuerpos. La combinación de ideas entre ambas, por un lado desde la docencia en el área de la Educación Física, por el otro, desde el lugar de estudiante universitaria del área humanística, no es paradójica. Muchos cuestionamientos nos llevaron a preguntarnos qué pasa con la Universidad como institución formadora de cuerpos, ¿desde qué puntos de vista y quiénes son los que se hacen cargo de los cuerpos? ¿Solo un Docente de Educación Física puede hablar de cuerpos? ¿Porqué no un Químico o un Economista?

Hablar de los cuerpos, es un compromiso que debemos asumir todos y todas.

Bibliografía

- Aristóteles (1947). *Obras completas*, Buenos Aires, Anaconda.
 Ball, S. (Comp.) (1993). *Foucault y la educación*, Madrid, Morata.
 Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

- Connell, R. (2001). “Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas”, *Revista Nómadas*, n.º 14, pp. 156-171.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación - acción*, Madrid, Morata
- Liston, D. P y Zeichner, K (1990). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, s/l, s/e.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Sandro **Abate**
Ximena **Picallo**
Mariela **Rígano**
(Editores)

**Humanismo y colonialismo:
debates en torno a la cultura,
la crítica y la literatura
europeas del siglo XVI**

Volumen 12

Índice

Atributos y representaciones eurocentristas en obras del siglo XVI.....	751
<i>Sandro Abate</i>	
Las Humanidades en Poggio Bracciolini: entre el imperar y la liberación.....	756
<i>Martín José Ciordia</i>	
Sir Walter Raleigh y la escritura literaria del primer colonialismo europeo	762
<i>David Fiel</i>	
Homoerotismo y Humanismo: el deseo y el pecado en la poesía de Michelangelo.....	768
<i>Facundo E. Martínez Cantariño</i>	
Ariosto poscolonial: representaciones del paisaje en el <i>Orlando furioso</i>	774
<i>Yanina Pascual</i>	
Lecturas en torno a Edward Said: aportes para pensar los modos de leer del humanismo colonial	779
<i>Ximena Picallo</i>	
Bradamante: el relato de una renuncia. Estudios de colonialidad y género.....	785
<i>Mariela Rígano</i>	

Atributos y representaciones eurocentristas en obras del siglo XVI

Sandro Abate

Universidad nacional del Sur - CONICET

sabate@criba.edu.ar

En un trabajo anterior, recientemente comunicado en las Jornadas del ILLPAT (UNPSJB, Comodoro Rivadavia, octubre de 2015), había sido posible analizar puntuales coincidencias en los atributos y representaciones con los cuales el Hombre-Blanco-Europeo-Cristiano lleva a cabo su función normativa en episodios proféticos pertenecientes a tres obras europeas del siglo XVI: el *Orlando furioso* de Ariosto, *Os Lusíadas*, de Camoes y *La Araucana*, de Ercilla.

En este contexto, será necesario aclarar que un atributo es un objeto, una práctica o un discurso que, procedente de un pasado ilustre, tiene alcances dignificantes en el presente. Un atributo es, por caso, la magia, que en las profecías formuladas en las tres obras garantiza la infabilidad, contundencia y justificación moral de los acontecimientos por venir. Una representación, en cambio, es una consecuencia en términos sociales y políticos de la posesión de ese atributo, una condición que se proyecta con alcances programáticos y es capaz de movilizar las conductas colectivas. Por caso, la condición de “cruzado” de la religión cristiana que a partir del designio providencial alcanza, en los tres textos, al colonizador europeo y que trae aparejada como consecuencia la representación del otro no cristiano como un ser al que es necesario evangelizar, ya sea el árabe, el negro, el oriental o el indio americano.

Es importante reconocer que tanto los atributos como las representaciones vienen construidos, enunciados y direccionados desde el poder y desde los circuitos dominantes. En función de ello, se distribuyen en discursos con ambición totalizadora, cuya dinámica juega al servicio de los intereses de la clase hegemónica, es decir -en este caso- de la incipiente burguesía europea que en el siglo XVI se lanzaba a la primera empresa multinacional que es la conquista y colonización del mundo, una empresa sustentada —en palabras de Edward Said— por “impresionantes formaciones ideológicas que incluyen la convicción de que ciertos territorios y pueblos necesitan y ruegan ser dominados, así como nociones que son formas de conocimiento ligadas a tal dominación” (Said, 1996: 44). La literatura, comprendida aquí en la poesía épica del siglo XVI, se vuelve depositaria de esos discursos dominantes, en los que se articulan palabras y significados, atributos y representaciones.

Es indudable que la consideración misma de Europa como un continente autónomo cobra fuerza operativa a partir del conglomerado ideológico Humanismo-capitalismo-colonialismo, que no sólo ha conseguido separar inexplicablemente a Europa de Asia en las teorías geográficas menos físicas acerca de la división entre continentes sino que también muestra sus ruinas al mundo como testimonios documentales de la por ellos llamada “historia universal”.

A partir del gran mito del Renacimiento, los humanistas inventaron una linealidad histórica entre la Grecia antigua y la Europa moderna que ha sido utilizada e impuesta desde entonces como esquema básico del relato historiográfico, e incluso como herramienta de medición para adjudicarle importancia

o menosprecio a las más diversas experiencias o conflictos humanos. Aun hoy aparecen operantes los alcances residuales de este concepto, aun cuando hoy Europa muestra ser no sólo una sociedad completamente pluriétnica sino también el escenario del más grande mestizaje del que se tenga memoria. Y a pesar de ello, el mito de la Europa blanca y cristiana, creado por los humanistas y reproducido por los artistas y escritores de las cortes del siglo XVI, continúa refiriendo con pretensiones de continente a una región geográfica en la que solo cabe identificar a un puñado de países centrales (Inglaterra, Alemania, Francia, Holanda, Bélgica) cuyas burguesías nacionales instituyeron y aun llevan adelante un sistema capitalista sustentado en las diferentes formas de explotación, colonial o neocolonial, del otro No-Europeo. Como afirma Fernando Coronil, “las colonias primero en América y luego en Africa, le aportaron mano de obra, productos agrícolas y recursos minerales. Igualmente le presentaron a Europa una variedad de culturas en contraposición a las cuales Europa se concibió a sí misma como el patrón de la humanidad” (Coronil, 2000: 93).

A esta visión del mundo, delineada desde el siglo XVI con las representaciones sociales y culturales asociadas al modelo Hombre-Blanco-Europeo-Cristiano, se refiere concretamente el eurocentrismo. En ella, los beneficios y las ventajas a favor de los europeos se obtienen a expensas de otros individuos o territorios no europeos, cuyo sometimiento aparece justificado a partir de normas éticas pronunciadas, legitimadas y divulgadas desde el conglomerado ideológico Humanismo-capitalismo-colonialismo.

Dos de las principales construcciones ideológicas modernas, derivadas de este conglomerado estratégico entre lo cultural, lo económico y lo político, serán la nación y la razón, cuya instrumentación como herramientas para ordenar la visión del mundo ya se encuentra codificada desde las octavas del *Orlando furioso*.

La categoría misma de “nación”, diseñada para representar a un conjunto de individuos nacidos en un mismo territorio y que comparten una similar visión del mundo, es puesta ya en circulación discursiva en las tres obras que aquí nos ocupan, como el prototipo de una construcción ideológica que será el germen tanto del Estado-nación de los siglos XVIII y XIX como de los nacionalismos del siglo XX. En estos términos, una de las primeras expresiones del concepto moderno de nación se encuentra en *Os Lusíadas*, cuando el poeta solicita el auxilio de la musa Calíope para enfrentar las últimas estrofas de su libro:

Mas tu me dá que cumpra, ó grão Rainha
das Musas, co’o que quero à nação minha! (341).

Uno de los más recientes estudios dedicados a *Os Lusíadas* (Horta, 2013) no solo vuelve a convalidar a la obra como poema nacional, sino que además la considera como una epopeya fundamental del imperialismo europeo.

El concepto moderno de nación, que aparece por primera vez en un plano textual en estas expresiones literarias portuguesas y españolas y que reaparecerá sucesivamente en el resto de la literatura europea posterior desde la Inglaterra isabelina hasta la Rusia de los zares, se vuelve conceptualmente funcional al sistema capitalista pues no sólo justifica la competencia, rivalidad, invasión y explotación de otras naciones, de sus riquezas y habitantes, sino que además desdibuja las diferentes clases sociales que cohabitan la misma nación y que se reconocen pretendidamente emparentadas, reunidas, homologadas, en una lógica que funciona siempre en beneficio de los intereses de los grupos de concentración del capital, es decir de las respectivas burguesías nacionales.

Con el tiempo, a su vez, esta construcción ideológica dejará lugar al mito de que existen naciones ricas y naciones pobres, que aun hoy la cultura dominante sigue clasificando en categorías de naciones

“desarrolladas” y naciones “en vía de desarrollo”, sin reconocer que no son las naciones sino las personas las ricas o pobres, y camuflando las acentuadas desigualdades que genera el sistema capitalista al interior mismo de cada nación, donde la mayoría de los individuos trabaja al servicio de los intereses de la clase dominante y al mismo tiempo son simbólicamente convocados a esforzarse en la defensa y preservación de esa construcción ideológica llamada nación.

Desde su origen en los discursos dominantes del siglo XVI presentes en estas obras fundacionales de la modernidad europea, la categoría de nación, al igual que la de designio divino o mundo clásico, aparece diseñada como un atributo de poder, del cual el Hombre-Blanco-Europeo-Cristiano se reviste para así transformarlo en una representación de su dignidad y aptitud. El pueblo, o los pueblos, europeo se autoarroga la condición de nación, superadora de desigualdades sociales y administrada en beneficio del capital, y a partir de allí construye una representación de sí mismo que política y jurídicamente se erige como entidad superadora de cualquier otra representación colectiva basada en otros tipos de jerarquía, ya sea tribal o monárquica.

Los fundamentos exclusivamente económicos que constituyen la distinción entre europeos y no europeos se encuentran camuflados en las obras aquí analizadas, no sólo en atributos y representaciones de tipo racial, religioso o político, sino también —y de una manera muy ostensible— en otros de tipo intelectual y moral. Es el mismo sujeto natural colonizado quien identifica y representa al blanco europeo a partir de su aptitud racional, tal como el mapuche Tunconabala define en *La Araucana* a los invasores españoles:

grandes, bravos, feroces y alentados,
de solo el pensamiento gobernados (362).

La razón, desde este momento fundacional de la modernidad, se erige como un claro atributo del poder europeo, cien años antes de que Descartes le proporcionara a este discurso los alcances morales y la forma sistemática de un método. Ya a partir de estas obras del siglo XVI, comienza a considerarse “razonable” a la mirada del mundo a partir de la experiencia europea, donde los beneficios para los europeos se obtienen a expensas del otro No-Europeo, en una dinámica interrelacional regida por la lógica pragmática del capitalismo y justificada a sí misma con paradigmas liberales.

La “razonabilidad” se constituye así en un discurso dominante para regir las relaciones interculturales, que se resuelve siempre en favor de las leyes del capitalismo y de sus subsistemas derivados, ya sean políticos o morales. Frente a la “razonabilidad” del capitalismo europeo moderno, las formaciones, culturas o prácticas no europeas comienzan, al mismo tiempo, a adquirir representaciones de alto contenido negativo, que se traducen en construcciones ideológicas asociadas con el loco, el salvaje, el primitivo, el natural, el inadaptado, el radical, el irracional o el fanático:

Vês Europa cristã, mais alta e clara,
que as outras em polícia e fortaleza;
vês África, dos bens do mundo avara,
inculta e toda cheia de bruteza,
co’o Cabo que até ‘qui se vos negara,
que assentou para o Austro a Natureza:
olha essa terra toda, que se habita
dessa gente sem lei, quase infinita (369).

Incluso en la actualidad, los discursos políticos conservadores mantienen la representación de “fanático” o “radical” para todo aquel individuo, pueblo o práctica que no considere al utilitarismo materialista y liberal como el principal parámetro de justificación de las acciones individuales o colectivas. Desde esta operación discursiva, inaugurada durante el siglo XVI lo que resulta “razonable” se representa en términos de aquello que contenga un principio de adaptación a circunstancias derivadas del orden capitalista, es decir determinadas por el poder. En otras palabras, las representaciones sociales de lo “razonable” y de lo “fanático” derivan de su mayor o menor adaptación al capitalismo. Más de cinco siglos antes del 11 de septiembre de 2001, la literatura del siglo XVI ya tenía reservados esos adjetivos con sus correspondientes representaciones sociales y culturales, y con sus derivados efectos de naturalización o extrañamiento.

El *Orlando furioso* celebra el correlato entre razón y poder; y lo hace residir en la genética cultural del Hombre-Blanco-Europeo-Cristiano. El atributo del dinero y sus representaciones en los términos de la “razonabilidad” pragmática se oponen a los otros del No Hombre-No Blanco-No Europeo-No Cristiano, ya sean el árabe musulmán, el turco, el negro africano o el indio americano.

En el ámbito de las referencialidades corporales, la vocación filológica del escritor humanista del siglo XVI ubica en la cabeza (caput) el asiento natural de las facultades intelectuales y de la racionalidad. Afecto a los juegos etimológicos con el latín clásico, Ariosto contribuirá a imprimir una nueva semántica sobre la raíz clásica, al relacionar, en el relato de la profecía ya citado, el capo o cabeza con los “capitanes” y los “capitales”, reconociendo en todos ellos la representación de reconocerse a la cabeza de un organismo, una formación o un proyecto. La cabeza y las facultades racionales que con ella se vinculan son sin duda un atributo exclusivo del Hombre-Blanco-Europeo-Cristiano, reservándose para el otro el atributo de testa y su representación en términos de un “testarudo” u obcecado irreductible a la razón.

Veggio tanto il valor, veggio la fede
tanta d'Alfonso (che 'l suo nome é questo),
ch'in cosi acerba età, che non eccede
dopo il vigésimo anno ancora il sesto,
l'imperator l'esercito gli crede, il qual salvando, salvar non che'l resto,
ma farsi tutto il mondo ubidente
con questo capitan sarà possente (530).

Desde el primer canto de *Os Lusíadas*, Camões explicita también los atributos corporales que refieren representaciones de autoridad o de subordinación:

Em vós os olhos tem o Mouro frio,
em quem vê seu exício afigurado;
só com vos ver, o bárbaro Gentio
mostra o pescoço ao jugo já inclinado. (22)

Y de igual manera, en la primera estrofa de *La Araucana*, Ercilla proyecta cantar las hazañas

de aquellos españoles esforzados,
que a la cerviz del Arauco no domada
pusieron duro yugo por la espada (127).

De manera que a la forma *testa* del italiano, el portugués opta por *pescoço* y el español por *cerviz*, ambas variantes referidas al cuello, es decir a la parte del cuerpo por la cual el individuo No Hombre-No Blanco-No Europeo-No Cristiano se representa como sujeto a ser capturado y sometido.

A pesar de las objeciones de los críticos neorristotélicos de la segunda mitad del siglo XVI (Javitch, 1999: 35), nada hay que haya obstaculizado o detenido el proceso de canonización y europeización que las instituciones del poder burgués promovieron para el Orlando furioso. La crítica a su falta de unidad terminó siendo una mera anécdota para el debate erudito de alcance ocasional, cuando no —por el contrario— justificó su consideración como antecedente insoslayable de la novela moderna. La crítica al modelo vitalista de hombre despreocupado y hasta amoral, derivada de la Contrarreforma (Ferroni, 2008: 132) y su aparente preferencia en favor del modelo ético circunspecto promovido por Torquato Tasso, apenas rozó ciertos aspectos poco fundamentales de la obra de Ariosto.

En todo caso, para las consideraciones relativas a la fortuna que el *Orlando furioso* tuvo entre sus críticos y lectores modernos, valdría la pena pensar —antes incluso que en su magisterio sobre Cervantes— en las formas y contenidos de su proyección sobre *Os Lusíadas* y *La Araucana*, es decir en su rol forjador de los discursos eurocéntricos y en la consecuente consagración del conglomerado ideológico Humanismo-capitalismo-colonialismo.

Bibliografía

- Ariosto, L. (2005). *Orlando furioso*, Madrid, Espasa.
- Camões, L. de (1993). *Os Lusíadas*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Coronil, F. (2000). “Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo”, en: Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 87-99.
- Ercilla, A. (1979). *La Araucana*, Madrid, Castalia.
- Ferroni, G. (2008). *Ariosto*, Roma, Salerno editrice.
- Horta, P. (2013). “Camões as World Author: Cosmopolitan Misreadings”, *Anuario de literatura comparada*, n.º 3, pp. 45-65.
- Javitch, D. (1999). *Ariosto classico. La canonizzazione dell'Orlando furioso*, Milano, Mondadori.
- Said, E. (1996). *Cultura e imperialismo*, Barcelona, Anagrama.

Las Humanidades en Poggio Bracciolini: entre el imperar y la liberación

Martín José Ciordia

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires - CONICET

mjrciordia@yahoo.com.ar

En Europa, durante el siglo XIV, surge y comienza a consolidarse un nuevo tipo de intelectual, que un siglo después recibirá el nombre de “humanista”. Según algunos, este humanista fue una reencarnación del antiguo retórico que luchaba con los filósofos por espacios de saber y poder, y así como antes era entre Isócrates y Platón, fue después entre humanistas y escolásticos (Kristeller, 1993; Starn, 2007). Según otros, en cambio, estos humanistas fueron el resurgimiento del filósofo crítico antiguo, inquieto y rebelde, dispuesto incluso a dar testimonio con la muerte, como Sócrates (Garin, 1984, 1999). Muy lejos de estos últimos, están también quienes afirman que, a buena distancia de toda rebeldía, estos humanistas, en realidad, eran sobre todo cortesanos: un bufón o adorno de príncipes (Grafton, 1986, 1998). Asimismo, están otros que sostienen que —por el contrario— los humanistas fueron actores políticos importantes, defensores de ideas republicanas y libertarias (Baron, 1935). Por otra parte, están aquellos que sostienen que los humanistas fueron un nuevo tipo de intelectual que respondió a los cambios socio-económicos resultantes de la transición entre el fin del feudalismo y el comienzo del capitalismo, siendo su vuelta a la Antigüedad, un intento de encontrar nuevos pensamientos y acciones que, frente a los heredados y ya insuficientes de la Edad Media, les permitieran ser más versátiles frente a estos cambios (Heller, 1980).

Hacia los años sesenta y setenta del siglo XX, hay un alud de reacciones contra el “Renacimiento”. Se ubican en el marco de un cuestionamiento general a la Modernidad y al intelectual de “tradición europea”, en modo particular, “de matriz humanista”. De un lado, sostiene Burke (2000: 12), se pone en duda el “gran relato” del surgimiento de la civilización occidental construido durante los siglos XVIII y XIX, “una narración triunfalista de las realizaciones occidentales desde los griegos en adelante, en la cual el Renacimiento es un eslabón de la cadena que engarza la Reforma, la revolución científica, la Ilustración, la revolución industrial, etc...” Del otro lado, sostienen Grendler (2002: 3-23) y Ciliberto (2002: 25-43), el intelectual erudito y humanista comienza a ser visto como parte de una cultura elitista y de pretensiones hegemónicas. Starn (2007: 3) habla del boom de los ataques a los estudios del Renacimiento que comienza en los setenta, tildándolos de elitistas, sexistas, eurocéntricos, imperialistas, etc... En esta dirección, el poscolonialista Walter D. Mignolo (2009: 165-203) sostiene que el resurgimiento de los legados clásicos y la constitución de la erudición humanística para la emancipación humana está necesariamente ligado a la renovación de la tradición clásica como una justificación de la expansión colonial y la emergencia de una genealogía que anuncia el período colonial y el poscolonial. La *eruditio* y las *bonae litterae* acabaron en manos de la Reforma y la Contrarreforma.

Ahora bien, mi intención aquí es sopesar algunas de estas afirmaciones respecto de los humanistas y de las humanidades, en particular, haciendo foco en la cuestión sobre si hay o no una relación necesaria entre estas humanidades y una cultura de la dominación. Para ello, analizaremos y entraremos en diálogo con un coloquio de Poggio Bracciolini (1380-1459), intitulado *Sobre la infelicidad de los príncipes*, publicado en 1440.

En la dedicatoria a Tommaso Parentucelli di Sarzana (el futuro papa Nicolás V), que funciona como prólogo al diálogo, Poggio contrapone la figura del príncipe (*princeps*) a la de sabio (*sapiens*). Contra la opinión general inculcada desde niño, acerca de que “son solamente dichosos y felices aquellos que el favor de la fortuna ha colocado en una condición superior por encima de los otros”, el texto se concentrará en demostrar la tesis contraria, esto es, “la vida de los reyes y los príncipes consumada por múltiples ansiedades, carece de toda felicidad” (1). Frente a ellos, el prólogo enaltece a los sabios, quienes “se dedican al estudio de la virtud y las buenas artes, y distantes del deseo de cosas externas, desprecian los beneficios alumbrados por la fortuna” (2).

Ahora bien, establecida la cuestión, pasemos al marco. El diálogo es ambientado temporalmente en el mediodía de un día de verano de 1434, cuando el papa Eugenio IV hubo de abandonar Roma e instalarse en Florencia. Poggio, como su secretario apostólico, lo acompañó. Espacialmente, se desarrolla en la biblioteca de Niccolò Niccoli, situada en su casa, donde habitualmente a esas horas se reunían “los más doctos hombres” (6). Los personajes e interlocutores son el propio Poggio, Niccolò Niccoli, Carlo Marsuppini de Arezzo y Cosme de Médici (6).

El diálogo propiamente dicho se abre con una queja de Poggio acerca de los tiempos y la condición humana, demorándose —en particular— en las calamidades de su vida como secretario apostólico (6-7). El mismo se cierra con los consejos de Niccolò a Poggio de que, si quiere ser feliz, debe abandonar la vida pública que desarrolla en el círculo de los príncipes (en su caso, en la curia del Papa) y retirarse a la vida privada, a una vida virtuosa y libre de las preocupaciones públicas (102-103). En el medio entre estos dos extremos se desarrolla la cuestión disputada.

A poco de iniciado el diálogo con las susodichas quejas de Poggio, una breve discusión entre los personajes acaba en la enunciación de la cuestión que desean debatir (8-19). La cuestión formulada por Carlo y aceptada por todos es: “Tú sostienes que los príncipes son infelices y que su vida es miserable; yo juzgo que, al contrario, son felices y dichosos” (46). Por la primera proposición está Niccolò y por la segunda, Carlo y Cosme; Poggio interviene poco.

Ahora bien, qué entender por “príncipes” (*princeps*). En un pasaje, Niccolò afirma que por príncipes entiende a los emperadores (*imperatores*), a los reyes (*reges*), a los conductores (*duces*) y a todos aquellos que dominan sobre otros (*ceterosque qui aliis dominantur*) (45). Hay una discusión acerca de incluir o no en la disputa a los pontífices, pero esto ahora no interesa. Me importa más que retengamos este rasgo general que caracteriza como “príncipe” a “todos aquellos que dominan sobre otros”. Este verbo *dominari* (ser dueño, ser prominente) aparece una y otra vez en el texto en relación con otro también muy presente *imperare* (imperar). El príncipe domina e impera sobre otros. En este sentido y a propósito de la cuestión planteada, afirma el personaje Cosme: “Me parece ridículo pensar infelices a aquellos que imperan (*imperant*) y felices a aquellos que sirven (*serviunt*)” (10).

A medida que el texto avanza, la pregunta muta y se afina. Carlo sostiene que la infelicidad es atribuible a los malos príncipes, pero no a los que son buenos, los buenos príncipes son felices (49). Niccolò afirmará que los príncipes son infelices más allá de que sean buenos o malos (siempre y cuando pueda haber un príncipe bueno, algo en verdad raro, un auténtico prodigio o monstruo más difícil de hallar que un sabio estoico). Aquí entramos en una zona neurálgica para mi análisis. La cuestión tratada podría reformularse así: “El príncipe por ser príncipe es necesariamente feliz o infeliz”. “Aquellos que hace que el príncipe sea príncipe es bueno o malo”. ¿Qué es aquello que hace que el príncipe sea

príncipe? El *principatus*. ¿Qué es el “*principatus*”? Cánfora lo traduce al italiano como “*il potere*”, “el poder”. Lo que hace que el príncipe sea príncipe es el poder. Y no está mal. Pero me parece que hay más en la palabra *principatus*. “*Principatus*” es también “primacía, preeminencia” y, en este texto, básicamente significa “prevalecer” (en el sentido, de sobresalir y perdurar). Hay también un término, en español rioplatense, “primerear” (en el sentido, de sacar ventaja para estar primero o antes que los otros). Recuérdese que uno de los sentidos de “príncipe” (de *princeps*) es “ser el primero, ocupar el primer lugar”. De lo que se trata, entonces, es de prevalecer sobre otros para ser “el primero, ocupar el primer lugar, de manera de dominar e imperar”.

Niccolò sostiene que el *principatus* es un *vitium*, habla del *vitium principatus*, del vicio del prevalecer, del vicio del querer la primacía o la principalidad (28). Podemos agrupar en dos conjuntos las diversas razones que este personaje aduce para explicar y demostrar su postura a lo largo del diálogo. De un lado, está la idea de que la infelicidad de los príncipes es debida a la enormidad de sus vicios, que ocurren, “no tanto a causa de la naturaleza del hombre, como del vicio del prevalecer” (28). “Somos frágiles y débiles por naturaleza, fácilmente caemos en la lascivia y los vicios, pero el prevalecer es malo en sí mismo por las libertades que consiente, y es, por tanto, artífice y ministro de maldad” (28). Al contrario, la coerción ejercida por la ley salva al *privatus* de muchos vicios (18).

Del otro lado, en el discurso de Niccolò, está también la idea de que, más allá de sus vicios o virtudes, “quien prevalece, quien sobresale y perdura en el primer lugar, sufre por ello”. Uno de los ejemplos dados es el emperador Augusto. Cita nuestro personaje a Séneca (*De la brevedad de la vida*): “el divino Augusto, a quien los dioses concedieron más que a cualquier otro, no cesó jamás de desear la quietud y de aspirar el alejamiento de la cosa pública” (44). ¿Por qué no abdicó? Porque “no puede descender de su estatus [de emperador] sin peligro de morir [de ser asesinado]” (43). La lucha por subir y mantenerse como el primero (el *princeps*) no termina nunca, una y otra vez se combate contra los avatares de la Fortuna, contra quienes quieren derribarlo y ocupar su lugar (77). La vida del príncipe, en una línea que según Fubini (1982) continúa a Boccaccio, es presentada por Niccolò como una tragedia (90); muy lejos del rey filósofo platónico o de un príncipe mecenas con varones doctos como consejeros (61, 64, 65); más cerca, en muchos sentidos, del príncipe de Maquiavelo.

Carlo (35) se opone a esta interpretación del “prevalecer” como vicio. Atendamos sus largas pero clarificadoras palabras para acabar de perfilar el sentido del *principatus*:

En cuanto a juzgar que el prevalecer (*principatum*) es malo por naturaleza, cuídate de no alejarte de la verdad más de lo que aconseja la razón. Nuestro Cicerón (off. 1, 4, 13) afirma que el deseo de prevalecer (*principandi appetitum*) es ínsito a nuestra naturaleza, porque un alma bien formada por la naturaleza no quiere estar por debajo (*subesse*) sino que desea presidir (*praesesse*). En efecto, sea Dios, o la madre naturaleza, nos han puesto a nosotros el deseo de alabanza y gloria, que conseguimos en su más alto grado con la preeminencia (*prestantia*) y el imperar (*imperii*), (...). Nuestra alma, conducida por la naturaleza misma, se regocija y alegra cuando sobrepasa (aventaja, sobrepuja, antecellit) a los otros en un certamen (*certamen*) de buenas artes; en efecto, somos elevados (*extollimur*) a una cierta gloria, si sobresalimos (*praestamus*) por sobre los demás en prudencia, consejo, doctrina o una arte egregia... Es innato en nosotros el apetito de preeminencia (*preeminentia appetitio*) y el deseo de imperar (*cupiditas imperandi*). Y aquello que está en nosotros por naturaleza, está libre de culpa y reprensión y no puede definirse como malo.

Este largo pero fundamental pasaje deja de atribuir el *principatus* sólo al *princeps*, en tanto emperador, rey o conductor, y lo vuelve a extender a “todos aquellos que dominan sobre otros” en el ámbito que sea, la prudencia, la doctrina o un arte egregio. Como anticipé y ya señalara Montalto

(1998), a esta figura del príncipe y su prevalecer, Niccolò le opone la figura del sabio, pero de un sabio que no interviene en la vida pública (que no compite por la gloria, como el de Carlo o Cosme) sino que se aparta a la vida privada (84, 97, 98, 102). Es decir, se trata de un sabio que, como también dijera Fubini (1982), va en contra del llamado “humanismo civil” sostenido por Salutati y Bruni, y se acerca en muchos sentidos a las posiciones que tendrá Alberti, en varios de sus trabajos (por ejemplo, en el *Momus*). Un sabio *privatus* que alcanza la felicidad dedicándose a las disciplinas de las artes liberales y a los estudios de humanidades, en última instancia, a la filosofía, madre de todas las virtudes y refugio de los vaivenes del fortuna (99). A lo largo de la historia, sostiene Niccolò, sus estudios, sus preocupaciones y sus vigiliass han permitido descubrir la cura para las enfermedades del alma y la medicina para las del cuerpo (98).

Como ejemplos de sabios (*sapiens*) distantes y despreciadores de los príncipes y su modo de vida, Niccolò cita, entre otros, a Dante, Petrarca y Boccaccio, “tres ilustrísimos hombres, que con su sabiduría y doctrina, trajeron a Italia una enorme luz” (64). En particular, de Petrarca dice que “por su ingenio, nuestros estudios de humanidades, que por muchos siglos habían yacido adormecidos, fueron estimulados hasta tal punto que casi recuperaron su antigua dignidad y fuerzas” (65). Y un poco más adelante: “recibida la corona de laurel, envejeció en su villa privada, despreciando a los príncipes y dedicándose a una vida mejor, muriendo también allí” (65). Pero no da ejemplos sólo de la generación italiana anterior. Dice también, en otro párrafo, extendiéndolo a otros lugares y épocas (66):

Lean, si quieren, todos los historiadores antiguos y los anales: rarísimamente encontrarán un filósofo, un orador o alguno dotado con letras y sabiduría que haya sido enriquecido por un rey o que haya sido elevado de condición o llamado a dar consejos, a impartir preceptos de vida o a educar las costumbres.

Esto recuerda aquellas palabras de Garin respecto de la reaparición durante esos años del filósofo antiguo, en tanto un personaje rebelde y crítico, a diferencia del intelectual escolástico medieval, según él, más sistémico¹. Estamos lejos aquí del “humanista” como instrumento y lustre de los poderosos. Dice el personaje Cosme: “con facilidad, Niccolò, como es tu costumbre, te has inclinado a denigrar. Por eso no me sorprende que seas áspero en la confrontación con los privados; si así atacas a los mismos príncipes” (16). Acá puede verse con claridad que no puede englobarse todo bajo el mismo manto de “los *studia humanitatis* como instrumentos de dominación”. Recordemos también aquellas palabras del personaje Poggio en el diálogo, cuando se excusa de defender la tesis de que los “príncipes son infelices” y lo deja todo en manos de Niccolò, pues éste vive “en una ciudad libre [Florencia] y es, además, el más libre de todos”, no estando sujeto al deseo de ninguno y reivindicando para sí siempre “la máxima libertad de expresión” (25). Siguiendo en esto, en parte, a Leonardo Bruni, el personaje Niccolò liga muchas veces el crecimiento y desarrollo del estudio de las letras a la libertad de expresión y de vida dentro de un régimen político (60). Está en controversia si esta libertad se asocia o no, en Poggio, a un determinado régimen (monarquía o república). Pero, a mi entender, hay otro pasaje, donde la crítica es mucho más radical y anterior a la elección de un régimen. Cito las palabras de Niccolò (38):

Enumeraste, Carlo, las cosas buenas que pueden prodigarse desde el prevalecer, pero creo que te has olvidado con cuántas calamidades se afligió al globo terráqueo con el deseo de obtenerlo; así, parecen ser execrables aquellos que primero entregaron a uno lo que era de todos y,

¹ Garin (1999: 165).

privilegiando la servidumbre a la libertad con que habían nacido, prefirieron que uno posea todo más que cada uno lo suyo².

Estas palabras están muy cerca de las que pronunciará La Boétie un siglo y algo después en su *Discurso sobre la servidumbre voluntaria o Contra Uno*, primer texto anarquista para algunos. Allí el término francés “franchise” (que se opone a “servitude”) significa tanto “libertad” como “franqueza”; igual que en Niccolò estas nociones se corresponden.

Como ya dije, el diálogo se cierra con el consejo de Niccolò a Poggio de que debe dejar su cargo de secretario apostólico, alejarse del príncipe pontificio. Pues, “si hay quien felicidad busca, sepa que no se encuentra en el prevalecer, sino en la virtud y la vida feliz” (102).

Algunas conclusiones

Estas diversas interpretaciones del *principatus*, como “vicio adquirido” (Niccolò) o como “naturaleza” (Carlo y Cosme), en realidad, evidencian la postulación de dos modos de ser contrapuestos, de dos géneros de vida que suponen dos concepciones distintas de felicidad: una que entiende la felicidad como “prevalecer”, como “publicidad” (en tanto un sobresalir y ser visto), y la otra como “tranquilidad del alma y privacidad”. Una que entiende la felicidad como “un curso favorable de la Fortuna” y la otra como “un alma serena, libre y privada de perturbaciones” (84). Es una versión de la antigua cuestión entre vida activa y vida contemplativa. Como en *Sobre la vida solitaria* de Petrarca, la vida contemplativa aquí también está ligada a las *litterae* y los *studia humanitatis*, pero con una importante diferencia. En el texto de Petrarca, el sabio debe dejar la ciudad por una vida solitaria. En *Sobre la infelicidad de los príncipes*, el sabio aparece leyendo y dialogando entre amigos; en otras palabras, no estamos ante un eremita rebelde sino ante un ciudadano rebelde. El mismo personaje Niccolò representa este sabio: todos los mediodías recibe en su biblioteca a doctos amigos con los que discutir y aprender de los antiguos (en este caso, de la lectura de la *Geografía* de Tolomeo, que es lo que hacían hasta que llegó Poggio quejándose de su vida) (6). Frente a él, sin embargo, no hay que olvidar que se encuentran también el doctísimo Carlo y Cosme de Médici, que el propio texto llama “egregio príncipe de nuestra República [de Florencia]”.

En conclusión, no hay aquí una relación necesaria entre las humanidades y una cultura de la dominación. Es cierto, tenemos un príncipe implacable en Cosme y un humanista competitivo y deseoso de gloria en Carlo. Pero, asimismo, frente a ellos, está el humanista rebelde Niccolò, el franco crítico de los príncipes, de todos aquellos que buscan prevalecer y dominar en la actividad que sea. Están ambas cosas, ambas posibilidades vitales y civilizatorias. Parece el Renacimiento una época más de preguntas que de respuestas definitivas. Una época donde la modernidad aún era sólo una posibilidad entre otras.

Bibliografía

Arent, H. (1958). *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.

² Una de las fuentes posibles para este pasaje es la Biblia (I Samuel 8).

- Baron, H. (1935). “La rinascita dell’etica statale romana nell’umanesimo fiorentino del Quattrocento”, *Civiltà moderna*, n.º 7, pp. 21-49.
- Bracciolini, P. (1998). *De infelicitate principum*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura.
- Bracciolini, P. (1964-1966). *Opera Omnia* (a cura di Fubini), Torino, Bottega d’Erasmus, 4 vols.
- Burke, P. (2000). *El Renacimiento europeo*, Barcelona, Crítica.
- Canfora, D. (1998). “Introduzione”, en: Bracciolini, P., *De infelicitate principum*, a cura di Canfora, D. (Ed.). Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, pp. IX-CL.
- Ciliberto, M. (2002). “Rinascimento e Controrinascimento”, en: Grieco, Rocke, Superbi, Florence, Olschki (Eds.). *The Italian Renaissance in the Twentieth Century. Acts of an International Conference*, pp. 25-43.
- Fubini, R. (1982). “Il ‘teatro del mondo’ nelle prospettive morali e storico-politiche di Poggio Bracciolini”, en: AA.VV. *Poggio Bracciolini 1380-1980. Nel VI centenario della nascita*, Florencia, Sansoni, pp. 1-92.
- Garin, E. (1999). “El Filósofo y el Mago”, en: Garin, E. *et al. El hombre del Renacimiento*, Madrid, Alianza, pp. 163-195.
- Garin, E. (1984). *La revolución cultural del Renacimiento*, Barcelona, Crítica.
- Grafton - Jardine (1986). *From Humanism to the Humanities. Education and the Liberal Arst in Fifteenth and Sixteenth Century Europe*, Cambridge, MA.
- Grafton, A. (1998). “El lector humanista”, en: Cavallo, G. y Chartier, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, pp. 283-328.
- Heller, A. (1980). *El hombre del Renacimiento*, Barcelona, Península.
- Kristeller, P. O. (1993). *El pensamiento renacentista y sus fuentes*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Montalto, M. (1998). *Sii grande e infelice*, Venezia, Istituto Veneto di Scienze.
- Starn, R. (2007). “A postmodern Renaissance?”, *Renaissance Quarterly*, vol. LX, n.º 1, pp. 1-24.
- Grendler, P. F. (2002). “The Italian Renaissance in the Past Seventy Years: Humanism, Social History, and Early Modern in Anglo-American and Italian Scholarship”, en: Grieco, Rocke, Superbi, Florence, Olschki (Eds.). *The Italian Renaissance in the Twentieth Century. Acts of an International Conference*, pp. 3-23.
- Mignolo, W. (2009). “El lado más oscuro del Renacimiento”, *Universitas humanística*, n.º 67, enero-junio, pp. 165-203.

Sir Walter Raleigh y la escritura literaria del primer colonialismo europeo

David Fiel

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

ponycalamity@gmail.com

El “giro profano” del s. XVI no pasó tanto por abdicar de la figura de Dios sino por diversificar el gesto de endiosamiento, por multiplicar los objetos divinizados. La empresa nacionalista convertida en un Dios alternativo, justificaba la expansión de las prácticas de dominio; idea no tan novedosa, que ya Romanos y Cruzados habían empleado con el mismo fin y que ahora el siglo de Raleigh reformulaba apelando a un término que ganaba más y más adeptos a lo largo y a lo ancho de aquella Europa: el Estado.

El léxico relativo al ejercicio de la soberanía no cesaba de crecer en tiempos de Raleigh. Una “new-coyned distinction” entre “el Rey y la autoridad” (Skinner, 1998: 2), se sumaba a la proliferación de distinciones que los distintos partidos habían iniciado desde finales de s. XVI y sobre todo a inicios del XVII, con el propósito de justificar racionalmente la necesidad de una rebelión. El juego simbólico, una vez más, precedía la toma de acción. ¿Era la monarquía un poder absoluto, o bien estaba o debía estar limitada? ¿Le pertenecía la soberanía a una persona natural, la del rey, o bien, como en breve lo postularía Hobbes, a una persona ficticia, al “hombre artificial” del Estado? (Hobbes, 1994: 124). En tiempos de James I, bajo cuyo reinado Raleigh sería encerrado y decapitado, el poder había vuelto a apostar su fe naturalista con una convicción aún mayor a la que había prevalecido en tiempos de los Tudor; el Rey, en palabras de aquel monarca, era el “padre del pueblo”, “the King is father of the Poeples”, “*parens patriae*”, posición clásica del derecho divino de las monarquías al trono. En última instancia, atentados como el “Gunpowder treason plot”, ocurrido en 1605 y conocido también como “Traición jesuita” o “Conspiración de la pólvora”, del que Raleigh participó, fue una de las tantas críticas, y una de las más fuertes por cierto, a dicha posición. Llevada a cabo no por disidentes del naturalismo monárquico sino por oportunistas facciosos, esta protesta violenta ilustraba el descontento que se había diseminado en el interior del reino. En todo caso, y ya fuese por este tipo de vías o bien por vías racionales, la idea de soberanía comenzaba a ser blanco de una extenuación masiva, sistemática.

La gran pregunta que la pólvora y las razones se hacían era la siguiente: ¿adónde se situaba concretamente el poder?, ¿cuál era su asiento preciso, exacto? Antes de aspirar a disputarle el mandato al cuerpo natural del rey, parecía adecuado, por tanto, el procedimiento de interrogarse acerca de su naturaleza. Pensar, relativizar, analizar, fue siempre el primer acto concreto de rebeldía; aun si tras esta rebeldía se escondía el otro acto conservador: derivar dicho poder hacia esos nuevos, diferentes sitios que las facciones desplazadas necesitaban imponer, inaugurando otras internas partidarias que ganarían relevancia una vez que la disyuntiva mayor, concerniente al rey, quedase resuelta.

He aquí un esquema sucinto de las relaciones entre las partes en juego:

DIOS

REY (cuerpo natural) / PARLAMENTO (dos Estados: Lores y Comunes)

PUEBLO (súbditos)

En algún lugar entre el rey y el pueblo, y, de hecho, casi como una divinidad planeando por encima de ambas funciones políticas, se situaba el Estado. De manera que, por una serie de reducciones, Dios y el Estado, es decir una entidad soberana absoluta pero exenta, y una entidad anónima pero efectiva, pasaron en poco tiempo a convertirse en las dos manifestaciones primarias del poder absoluto en Occidente: el Estado como parte a la vez abstracta y corporal de una empresa nacional, y Dios como el nombre a invocar a fin de promover empresas bélicas, tanto de vindicación intestina como de invasión extranjera. El paso de la monarquía, del nombre del rey, al Estado monárquico, abstracto, representó en consecuencia el momento apical en la transformación de la actividad colonizadora en actividad imperialista. La única entidad política capaz de arrogarse fueros de esta clase era un Estado abstracto, impersonal, y no una monarquía de apellido regio, dado que solamente un Estado así podía conquistar y poseer en nombre del Dios cristiano, sin que los crímenes de sangre de la conquista pudiesen serle imputados a un nombre particular. La magnitud de la infamia era demasiado grande como para considerarla adecuadamente respaldada en la voluntad de una sola familia, por poderosa que fuese. La figura a la vez abstracta y física del Estado moderno permitía por tanto la máxima ganancia política y el mínimo compromiso moral, doble rédito que las prácticas imperialistas buscaban a fin de justificar y conservar su continuidad sin responder ante nadie por cargos de lesa humanidad.

La empresa conquistadora de Raleigh fue ambigua dado que ella tomó lugar en el momento previo a la eclosión de estos debates en torno a la naturaleza del poder y de la soberanía política. En tiempos de Raleigh, el poder era todavía propiedad de un cuerpo natural soberano, el del rey; en su caso particular, el de una reina virgen, Elizabeth I, “who was the great *cacique* of the north” (Raleigh, 2008: 49). Raleigh, por tanto, pertenecía al mundo de aquellos capitanes y aventureros que todavía “robaban para la corona”, autorizando sus acciones en la figura de los poderosos. La generación de Raleigh había estudiado leyes y armas en Oxford, en Lyons Inn y en el Middle Temple (Schmidt, 2008: 4), entre otros sitios de prestigio; los grandes modelos a seguir, para estas gentes del interior del país que habían logrado evadir el anonimato provincial (en el caso de Raleigh, su paso de Devonshire, sudoeste del reino o West Country, a la capital, a London), eran todavía hombres de la talla de Sir Thomas More o de Pedro Mártir, seres togados que, carentes de bienes materiales notorios, consiguieron no obstante tomar parte activa en los debates políticos del día, y ello solamente merced a su virtud e inteligencia (More había apostado su propia vida a la defensa de una difícil posición pro-papal en tierras recientemente protestantes; Pedro Mártir había condenado arriesgadamente, con argumentos de virtud, la brutalidad española en las Indias occidentales). Incluso con este tipo de modelos épicos por detrás, Raleigh jamás tomaría sin embargo la vía de un riesgo personal excesivo, sobre todo si éste lo indisponía ante aquellos cuyo favor iba a solicitar; sí ensayaría en cambio, dada su condición de “cortesano conquistador”, la vía de la negociación y de la persuasión seductora, poniendo sus dotes verbales al servicio de sus objetivos.

La necesidad de realizar la vida como una novela, y también, paralelamente, la de escribir con acciones una obra, se conectaron profundamente en él; en su década dorada, que transcurrió entre 1570 y 1580, e incluso durante su década declinante, la de 1590, Sir Walter Raleigh fue un cumplido “overreacher”, figura que el teatro posterior, de la década de 1590 y 1600 (de *Tamburlaine*, *The Jew of Malta*, *Doctor Faustus* y *The Massacre at Paris*, de Christopher Marlowe, a *Richard III* y *Macbeth*, de William Shakespeare) sabría explotar, quizás inspirándose en casos como el suyo u otros por el estilo. El término “overreacher” provenía de los intentos del retórico George Puttenham (*The Arte of English Poesie*, 1589) por traducir a la lengua inglesa la palabra griega “hipérbole”. Raleigh, cortesano,

aventurero, conquistador, hombre de letras, había sido hiperbólico en el terreno de las armas y en el de las letras; en sus decisiones sartoriales, como las de aquel episodio célebre que el cronista Thomas Fuller narró en *Worthies of England* y que marcó su altisonante, colorido ingreso a la escena política: el despliegue de la “plush cloak” a los pies de la reina cuando ésta cruzaba un poco tambaleante el “plashy place” de una London recién llovida y embarrada (Schmidt, 2008: 5-6); en su interés por la madre de los saberes profanos: la química (recuérdese que el Faustus marloviano también la practicaría en pocos años más); en sus actividades bélicas, con su infame participación en ese deporte nacional inglés que consistía en masacrar irlandeses a fin de prepararse para mejores guerras; en alimentar la secesión francesa de fines de la década de 1560 y comienzos de la década de 1570; también en sus intrigas políticas de palacio y sobre todo en sus empresas extranjeras, ya fuese como partícipe, como capitán o como sponsor. Este entrenado gesto hiperbólico se trasladó naturalmente a su faz de conquistador: cuando Raleigh conciba una empresa ultramarina, no aspirará a menos que a un El Dorado (Raleigh, 2008: 5).

La ambigüedad de la empresa raleighiana, motivada por la situación histórica única más arriba comentada, recibía incluso una segunda justificación. Al carácter abierto de las teorías y de las prácticas políticas en la Inglaterra del 1600, habría que añadirle aún el carácter también abierto del saber que indicaba las direcciones a seguir en los viajes intercontinentales: la cartografía. El estado del conocimiento cartográfico del globo sufría por entonces las anamorfosis propias del punto de vista político que lo emitía. El mapa inglés del mundo no coincidía completamente con el mapa español o francés (Crespo, 2013: passim). Estas representaciones ligeramente divergentes justificaban dichas anamorfosis parciales en los proyectos expansivos, opuestos entre sí, de cada nación. Una ciencia abstracta, elaborada de modo relativamente desligado respecto de los proyectos de Estado, todavía no había asumido el rol de imponer objetividad en el orden del conocimiento. Por cierto, los mapas eran “los ojos de la historia”, al decir de Mercator; pero también acontecía que esos ojos usaban ya lentes que ajustaban sus focos a lo que cada nación había decidido ver o proyectar. Los mapas, para las naciones que esta Modernidad colonialista hacía surgir al calor de sus propios proyectos conquistadores, eran pantallas que reflejaban los deseos de la casta política, más que la representación consensuada, neutra, del globo. Secretos de Estado, los mapas pre-modernos, asociados a proyectos de expansión, eran por tanto “realidades cartográficas paralelas” (Chet Van Duzer, 2014: 153-4). La guerra de los mapas, que duró por lo menos durante un par de siglos, sólo quedó zanjada cuando los tres o cuatro grandes imperios del siglo XVII comenzaron a colidir a escala global, y la repartición clara del mundo, cuya eficacia dependía de la demarcación consensuada de tales sitios, se volvió parte del proceso imperial mismo.

En resumen: si acaso hay algo que le confiere un sabor pre-científico a los escritos de viaje dejados por Sir Walter Raleigh, es su participación ambigua tanto respecto del tipo de poder al que el capitán remitía su empresa de conquista, como respecto de la topografía y de la etnografía envueltas en sus descripciones. Anterior a las disputas en torno a la naturaleza de ese poder, y anterior también a la solución científica del problema de la divergencia de los mapas, la narración contenida en *The Discovery of Guiana* (1596) muestra con claridad que la única opción para un viajero conquistador que quisiese dar cuenta al mismo tiempo de un periplo y de un propósito político, estaba solo en la literatura. La literatura, sobre todo en su situación pre-estatal en Inglaterra, hasta inicios del siglo XVII, fue el único modo de la escritura que hacía posible las expresiones positivas por fuera de una teoría política todavía indecisa en cuanto a la cuestión del poder, y por fuera de una teoría científica todavía irresuelta en cuanto al aspecto objetivo de la geografía global. Esa zona indeterminada en la que se inscribía el proyecto raleighiano, solamente podía ser literaria dado que este modo de la escritura era el único discurso que “restaba”, que fundaba su autonomía retórica en el pasado, en la tradición de la

cultura letrada. Escribiéndose desde una apertura imaginativa no ceñida todavía a ningún protocolo descriptivo, ella permanecía al amparo de una suerte de “desobra” (en sentido blanchotiano), es decir de vacancia política, como habitando el limbo de un “antes epistemológico” que la política, la teología y la ciencia no habían demarcado aún ni tampoco rozado con sus conceptos y propósitos.

Este mismo problema trasladó sus efectos a la práctica misma de la colonización en Raleigh. La llegada a un territorio desconocido, la instalación no necesariamente violenta de los colonos, y sobre todo la concreción del propósito central del periplo: el proceso de importación irrestricta de las riquezas naturales allí halladas con la finalidad de hacer dinero luego en Europa, eran, en tiempos de Raleigh, realidades concomitantes, procesos inmediatos. Las economías europeas de aquellos tiempos de guerra, exigían una rápida expansión a fin de acceder a materia prima negociable y al mismo tiempo evitar el costo de un desarrollo progresivo, que habría demandado un sostenido trabajo de producción, una organización industrial y por tanto una erogación que las mismas guerras distraían. No había tiempo para los escrúpulos excesivos, de modo que Sir Walter Raleigh, con ese candor propio de las escenas cruentas de la historia, participó sin ambages de esta muy difundida racionalidad. Las guerras no habían sido aún el objeto de un juicio condenatorio, el Humanismo era todavía un asunto de escritorio más que de intelectuales agitando la escena pública desde la prensa. Expresiones directas de la vida de los pueblos, las guerras eran un hecho natural. Marx mismo, siglos después e inspirado en una idea histórica de justicia, aprobaría también el recurso a la violencia como medio para realizar el propósito trascendental que su doctrina postulaba: entregarle a una clase postergada, el proletariado, el control sobre el poder político. Desde Raleigh, aunque también desde aquel Edmund Spenser que había redactado el no menos ambiguo alegato de vindicación armada titulado *A View of the State of Ireland* (1598), hasta Marx, Nietzsche e incluso Joseph Conrad con su mención de la “mission civilisatrice”, y más acá, hasta un Fanon o un Sartre, que tampoco la deploraron como salida, la guerra devino para la Modernidad europea un recurso legítimo para la producción de historia.

Uno puede solamente especular respecto de la naturaleza interna de ese candor que en los días de Raleigh acompañó tales empresas. Cortesanos como Raleigh, como Samuel Daniel o como Edmund Spenser, debían ver las guerras a la manera de otros hechos naturales más. La razón de esto, otra vez, sólo podía hallarse en el tipo de poder al que esos escritores se enfrentaron: el poder, para ellos, era también otra fuerza natural, y su asiento era siempre la persona concreta, física, de un soberano que había accedido por derecho divino al trono; en consecuencia, toda acción que emanara de esta criatura de privilegio sólo podía tenerse en última instancia por inevitable, incluso si se la consideraba caprichosa. Libre todavía de esos pliegues de razón que surgirían tras la puesta en entredicho del poder, es decir tras devenir éste un objeto más de interrogación filosófica, el poder se ejercía todavía de manera irrestricta para Raleigh; y su duplicidad, es decir la sospecha de su no naturalidad, sería tema de reflexión solamente cuando dicha fuerza quedase sometida al análisis de las instituciones que el parlamentarismo triunfante haría proliferar, y en general una vez que la idea misma de soberanía cayese en manos plebeyas, sobre todo durante el período de la dos Guerras civiles y de los dos decenios del interregno de Oliver Cromwell, que coronó las disputas acumuladas en la isla precisamente desde tiempos del aventurero Raleigh.

En *Apories* (1996), y conforme a su posición deconstructiva, Derrida trabajó el difícil, esparzado retorno político a la ambivalencia pre-moderna, a aquel estado previo a la consolidación institucional de la “buena consciencia” europea (38ss, passim), responsable de haber naturalizado y diseminado su dominio sobre el resto del mundo durante siglos, y concretamente durante esa fase de su historia, la Modernidad, que autores de tiempos recientes han relacionado con la colonialidad (Lander, 2000). Ahora bien, la actitud derridiana difiere notablemente de la asumida en líneas generales por el

grupo que conforma el Proyecto M/C; el filósofo argelino considera allí el proceso de conformación de la “buena consciencia” europea moderna, en términos más bien ético-políticos, es decir de posibilidad, que en términos histórico-ideológicos de probabilidad. Su posición no es naturalista sino teórica, dado que él pensó el mundo en dicho libro como una sustancia maleable y no como un caso cerrado al que habría que responder con otra “fuga hacia adelante” más, desgastando el tiempo disponible y propagando nuevas instancias de odio doméstico e internacional.

Es adecuado traer a colación el escrito de Derrida en este contexto, puesto que Raleigh vivió exactamente en tiempos en los que esa “buena consciencia” todavía no había echado sus raíces en las prácticas políticas. Tanto Elizabeth I, “the great *cacique* of the north”, como Felipe II el Prudente, qué duda cabe, llevaron adelante políticas despiadadas, centralistas, dominadoras; no puede decirse de ellos, sin embargo, que hayan buscado instalar en algún “cielo moral” la idea de una universalidad que pudiese ser remitida a una clase, es decir a un modo general de la consciencia social. La universalidad que ellos pretendían había sido relativa a sus propios proyectos de dominio y en ellos se agotaba, sin que todavía una noción de “forma de vida” pretendiese ontologizar la voluntad de dominio envuelta en todo ello, situándola por fuera o por encima de los confines del proyecto mismo. Raleigh vivió antes de la fijación progresiva de los Estados que sustentarían y encarnarían hipócritamente esa “buena consciencia” que Derrida denunció, antes de la estipulación de una ciencia objetiva que detentase poderes sobre el almacén de objetividades del mundo conocido y dominado. En cierto sentido, la aventura o viaje especulativo de Derrida, yendo trabajosamente hacia atrás, desde la “buena consciencia” instalada ya en el corazón político-moral del sujeto moderno, hasta llegar al puerto, hoy en apariencia imposible excepto por transfiguración político-subjetiva total, de aquel momento de infancia, de aquella “primaria” de la pre-modernidad en la que Raleigh vivió y se desarrolló, y los viajes a la vez candorosos y crueles de Raleigh, avanzando por mares y por tribus americanas con una mezcla de sorpresa y de especulación, son quizás el mismo viaje, aún si sus direcciones son contrarias. Solamente una historia pensada como línea sin retorno de conflictos que no cesan de acumularse, y por tanto como “fuga hacia adelante”, invalidaría el carácter éticamente promisorio, esperanzado, de ese viaje. Una noción opuesta, abierta, espacial, subjetiva, de historia, homologaría por el contrario los proyectos de ambos: el de un Derrida procurando alcanzar ese pasado en que la Modernidad no había clausurado aún el perfil ético-político que iría asumiendo cada vez con mayor fuerza, y el de un Raleigh avanzando con convicción, aunque sin poder saberlo, hacia la coagulación institucional de esa Modernidad cuyos umbrales movedizos él mismo pisaba. En todo caso, el mar en el que este extraño viaje todavía acontece es únicamente el de la literatura, no el de la historia; pues sólo en dicho modo del discurso es posible la “ética de los contactos” que expuso Derrida al proyectar su retorno del Estado homogéneo al sujeto, del Imperio anónimo al interés por las particularidades del otro, proyecto que no por casualidad encontró su eco exacto en la sensibilidad que Sir Walter Raleigh puso en juego en su propia “ética del contacto”, esa que no cesa de manifestarse en la narración de sus felices encuentros con las tribus de la “descubierta” Guyana.

Bibliografía

- Crespo, A. (2013). *Los grandes proyectos cartográficos nacionales en el siglo XVI*, Madrid, Instituto Geográfico Nacional.
- Derrida, J. (1996). *Apories*, Paris, Galilée.
- Hobbes, T. (1994). *Leviathan*, London, Hackett Classics.

- Lander, E. (Ed. y Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, Clacso.
- Raleigh, Sir W. (2008). *The Discovery of Guiana*, Ed. B. Schmidt, Boston, Bedford.
- Schmidt, B. (2008). *Introduction*, en *The Discovery of Guiana*, Boston, Bedford.
- Skinner, Q. (1998). *Liberty before Liberalism*, Cambridge, CUP.
- Van Duzer, C. (2014). *Christopher Columbus Book of Privileges: The Claiming of a New World*, New York, Levenge.

Homoerotismo y Humanismo: el deseo y el pecado en la poesía de Michelangelo

Facundo Ezequiel Martínez Cantariño

Departamento de Humanidades – Universidad Nacional del Sur

facundo.umbral@gmail.com

El amor, la amistad, el sufrimiento, la humillación, la alegría, la rabia, etc., no son realidades en sí, que puedan traspasarse indiferenciadamente de un grupo social a otro. las condiciones de su surgimiento y de su simbolización para los otros implican una mediación significativa. (...) para que el actor tenga sentimientos y los exprese, estos deben pertenecer de algún modo al repertorio cultural de su grupo.

David Le Breton

Leer la poesía de Michelangelo

En este trabajo me propongo abordar la producción lírica de Michelangelo Buonarroti, las rimas y sonetos que este referente del arte florentino del siglo XVI escribió, muchas veces detrás de bocetos de sus obras, y que en su mayoría no estaban pensados para ser publicados. En este corpus de textos poéticos, que no ha sido muy trabajado académicamente, abundan las poesías dedicadas a Tomasso dei Cavalieri, un muchacho florentino, y se configura en los textos un vínculo homoerótico que abreva en la tradición del amor cortés, como sucede también en los dedicados a su mecenas, Vittoria Colonna.

En su mayoría los críticos han analizado superficialmente los poemas que el artista dedicó al joven Tomasso dei Cavalieri, y rápidamente los han enmarcado bajo la temática del amor platónico, reduciendo la producción a un juego dialéctico. Muchas veces sus poesías han sido catalogadas como una “producción secundaria” en relación a sus obras pictóricas y arquitectónicas, sin indagar demasiado la función socio-histórica que esta producción pudo haber tenido, los determinantes socio-contextuales que favorecieron su escasa difusión, los problemas sociales, políticos ideológicos y estéticos que la misma expresa, subsumiendo todos estos abordajes a la cuestión biográfica en el texto, y operando fundamentalmente mediante el concepto de Renacimiento (véase Pater, 1982; Prodan, 2011; Méndez, 2013 y González-Camaño, 2007).

En esta primera aproximación parto de la hipótesis de que estas rimas y sonetos, a diferencia de la producción artística más reconocida de Michelangelo, no eran compuestas por encargo, mantenían de esta manera una relación más laxa con el sistema de mecenazgo, lo que probablemente hizo que emerjan en ellas elementos que en su producción pictórica y escultórica eran menos frecuentes, tornándola particularmente interesante y valiosa. Fundamentalmente, analizaré la configuración de elementos culturales antiguos, medievales y del Humanismo dominante en el tratamiento del homo-

erotismo, las representaciones de género, la elección de objeto erótico y las tensiones ideológicas que se establecen con los distintos discursos que atraviesan su contexto de producción, y que también parecen condicionar su posterior lectura crítica. Es importante tomar en cuenta que la primera vez que estos textos líricos son editados en 1623 (en el siglo siguiente a su producción) por el resobrino del poeta, Michelangelo Il Giovane, son corregidos y depurados para evitar los masculinos en sus textos homoeróticos. De esta manera, como dice de Villena (en Buonarroti, 2011), no era Michelangelo quien hablaba en esta edición. Recién en el siglo XIX aparecerán editados en forma veraz, por Cesare Guasti en 1863. Esta separación de más de 300 años entre la escritura de los textos y su aparición sin censura grafican la resistencia que generó que un referente indiscutible del arte italiano del siglo XVI, representante del prestigiado y mentado Renacimiento dedicara sus poemas de amor a un muchacho.

Es sabido que en el desarrollo del capitalismo se hizo necesario el sostenimiento del régimen patriarcal, que atravesó también al régimen feudal y esclavista, a fin de garantizar el desarrollo de fuerzas de trabajo, y la reproducción de la ideología dominante. Allí reside la importancia, para los intereses capitalistas y coloniales, de censurar las prácticas sexuales no heterosexuales, improductivas bajo esta lógica. Analizar la negociación cultural, estética e ideológica que encuentra esta problemática en la poesía de Michelangelo es el objetivo fundamental de esta investigación.

Para abordar estas cuestiones considero importante articular, como hace Néstor Perlongher, una mirada crítica sobre la construcción del sexo y el género, con una metodología crítica sociológica que contemple las relaciones culturales, sociales y económicas del pujante sistema capitalista, para el cual toda práctica sexual distinta a la heterosexual resulta “desviada” de la norma, improductiva para la reproducción de la mano de obra y el orden ideológico de la burguesía en proceso de expandir su hegemonía económica y política. Contemplaré el problema de la no existencia del concepto de homosexualidad y de sexualidad como construcción psicológica independiente de la categoría de sexo biológico en los paradigmas de pensamiento previos a la segunda mitad del siglo XIX. Siguiendo los planteos de Foucault (2014), podríamos decir que se produce un cambio fundamental de paradigma en este momento histórico, en relación al surgimiento del psicoanálisis, los discursos de la ciencia al respecto de la sexualidad —generalmente patologizantes—, y la gradual aparición de una identidad “gay” autopercebida como tal, como señala D’Emilio (2006). Se hace imposible leer las manifestaciones del erotismo y las prácticas sexuales previas a este período sin contemplar esta distancia epistemológica.

¿Cómo dar la palabra al deseo entre hombres?

Para pensar el contexto de surgimiento de estos textos, me parece importante considerar que no había en los albores de la modernidad un discurso que pusiera palabras al deseo entre personas del mismo sexo/género. Desde una perspectiva condenatoria se decía sodomía al sexo pecaminoso que, de ser practicado, merecía la hoguera; pero no había palabras para el deseo, para el amor entre hombres. Por supuesto tampoco la había para hablar del deseo entre mujeres: ni siquiera podía concebirse la práctica. A la vez, a partir del Concilio de Trento, contemporáneo a Michelangelo, la iglesia comienza un doble movimiento de no explicitar las prácticas (no dar información al confidente en la confesión) y a la vez poner palabras al sexo, como forma de control (Foucault, 2014). Este mandato luego se podrá desarrollar desde la medicina y el sistema jurídico al dotar de palabras (patologizantes y criminalizantes) la homosexualidad.

David Le Bretón explica en su *Sociología del cuerpo* un proceso que da inicio en el mismo siglo en que la pluma de Michelangelo plasmaba estas tensiones tras sus bocetos de cuerpos imponentes, y frescos que desafiaban lo que la iglesia podía tolerar literalmente bajo su propio techo:

La concepción moderna del cuerpo (...) nació entre fines del siglo XVI y comienzos del siglo XVII. Para esto fue preciso la ruptura con los valores medievales, las primeras disecciones anatómicas que diferenciaron al hombre de su cuerpo, que lo convirtieron en un objeto de investigación que ponía al desnudo la carne, con indiferencia del hombre con una cara. (...) También la naciente sensibilidad individualista que considera al cuerpo aisladamente del mundo que lo acoge y le da sentido y del hombre al que le presta su forma. (2008:28)

La tensión que se da en este momento de crisis histórica del feudalismo (y emergencia cada vez más fuerte de la burguesía y su nuevo sistema capitalista) potencia las contradicciones entre la concepción más colectivista sobre el cuerpo y el paradigma individualista que erigirá luego el liberalismo burgués. A estos modelos en negociación corresponden, respectivamente, la concepción del pecador-sodomita y la emergente categoría psicológica moderna del homosexual.

La puesta en discurso: un homoerotismo distinguido

En un intersticio de la tensión que acabo de analizar podría situarse el yo poético de Michelangelo, dotando para ello de elementos prestigiados ese homoerotismo que construye, alejándolo de la carne (de la que por otro lado parte: el trampolín es la belleza física) y espiritualizándolo, situándolo en un espacio de *virtus* clásica, y a la vez de características más propias del amor cortés. Pero en su construcción estética esa *virtus* viril, que se apoya en el discurso misógino, provoca un amor que “e'mpenna l'ale”, que “lascia liquefatto il core” para que lo “penetre un divino strale” (Buonarroti, 2004:296), en un desplazamiento estético hacia lo femenino, lo pasivo... que se refugia en ese campo distinguido para no caer en desgracia: desde su posición de sabiduría, de superioridad, se permite un amor homo que sería imposible para el “vulgo malvagio, isciocco e rio” (2004: 138).

El género y el prestigio misógino

Para definir ese amor entre hombres y darle legitimidad, recurre a elementos culturales clásicos (vigentes y potentes a lo largo de toda la Edad Media) del discurso misógino. De esta manera, reserva lo bajo y lo terrenal al deseo por una mujer, que “in terra tira” (Buonarroti, 2004: 296) ya que ella misma representa esta bajeza. Esto dota de un nuevo impulso ascendente y espiritualizante al amor, sabio, viril entre hombres, este homoerotismo distinguido que va entramando con mucha cautela discursiva.

También en relación al uso del discurso misógino, quisiera detenerme en uno de los madrigales que dedica a su amiga y mecenas, Vittoria Colonna, una intelectual y escritora noble con la que mantuvo una intensa amistad y posiciones en común en relación a la necesidad de una reforma en la Iglesia Católica de su época. Allí le dedica a su amiga un “elogio” que se entrelaza con el pensamiento misógino. Ella le despierta un “van desio” (Buonarroti, 2004: 235) (que podemos pensar en relación con la “bajeza” femenina), aunque como señala luego, ella es tan especial que a las almas las eleva a la beatitud. Pero para habilitar esta elevación, opera en el comienzo del poema un cambio de género que

deja ver cuál era la escala de prestigio y beatitud: “Un uomo in una donna, anzi un dio / per la sua bocca parla” (2004: 235). La voz poética se sale de sí en su entrega a este amor “homo” por un “uomo in una donna”:

ond'io per ascoltarla
son fatto tal, che ma'più sarò mio.
I credo ben, po' ch'io
a me da lei fu' tolto,
fuor di me stesso aver di me pietade (2004: 235).

La voz poética fue tomada por ella, se ubica en un rol de entrega pasiva como señala Santayana, pero ella es un hombre. Es interesante pensar que en este poema a su mecenas, Michelangelo recurre metafóricamente a la idea de la superioridad masculina.

En ambos poemas, en la caracterización terrenal, baja e inferior del amor que despierta una mujer y en el cambio de género que opera donde alinea metafórica al hombre y a dios -incluso en un mismo verso-, coincide con el discurso del Humanismo dominante burgués que busca instaurar justamente la superioridad cultural del Hombre-Blanco-Europeo-Cristiano, legitimando su hegemonía económica.

El homoerotismo distinguido es también amor cortés

Esa fuerte voluntad de distinción puede vincularse también con la elección genérica de la poesía provenzal para sus textos: una poesía marcada fuertemente por los códigos del amor cortés, para poner en palabras un amor distinguido, alto, de clase, ajeno al “vulgo”. Como dicen Sarlo y Altamirano, “la práctica literaria es una producción realizada con la lengua sobre las ideologías” (citado en Rígano, 2007) y podemos incluso leer en esta decisión que parece de mera “forma” una serie de implicancias ideológico-políticas. Por un lado, como indica Peter Burke en su libro *El Renacimiento*, la presencia de esta tradición tensiona la pretendida distancia humanista con la Edad Media:

El fuerte peso del amor cortés en la cultura del llamado renacimiento evidencia que tiene mucho peso en ella la tradición medieval, más del que sus propios referentes estuvieron dispuestos a admitir. y definitivamente más del que la crítica decimonónica hubiera aceptado, en su polarización entre la “oscura” e “inmóvil” edad media y el rutilante renacimiento (1993: 39).

También en esta elección genérica descansa una encubierta potencia al hacer funcionar el discurso cortés en clave homoerótica: prima en los textos a dei Cavalieri la fórmula de tratamiento “signor mio”. En la poesía provenzal medieval esta era una forma de tratamiento de la amada a su caballero: “posesivo+señor”, e indicaba “mayor intimidad y afecto, por esta razón se lo emplea(ba) en la intimidad” (Rígano, 2007: 340). Podemos entonces imaginar la complejidad de esta puesta en discurso intimista y desafiante del homoerotismo que realiza Michelangelo justo bajo las narices de Su Santidad, en un registro prestigiado, vinculado a lo aristocrático, lo más distinguido.

Un homoerotismo clásico: escape neoplatónico

Esta voluntad de distinción se establece en permanente tensión con lo bajo, lo vil, lo terrenal, lo vulgar. Es decir, lo popular, lo ajeno a la “buena” civilización, apelando así al impulso humanista de recortar y modelizar un hombre europeo sabio, héroe civil que se recubre de los valores clásicos como forma de legitimarse (Burke, 1993). Aspira mediante esta selección de valores a lo alto: la sabiduría, la espiritualidad neoplatónica. Pero en los textos aparece la abrumadora belleza física del amado señor, con ella aparece una forma de homoerotismo que parte de lo carnal pero se aleja discursivamente del cuerpo, de cualquier forma de concreción, dotando de un carácter divino a ese amor elevado.

En esa elevación, no obstante, se alude al paradigma sexual clásico de pederastia, con su codificación vinculada al honor y la sabidura. Pero no exento de tensiones, ya que la voz poética deja ver su entrega pasiva (Santayana en Buonarroti, 2012), su salirse de sí mismo, tensionando incluso ese código en el que provisionalmente se ubica, ya que por su rol de mentor, por su edad, le sería propio un rol activo.

Para sortear el atolladero de prohibición y condena infernal a la que el poder de la Iglesia Católica y su dogma lo hubieran condenado por sodomita, el poeta da entonces un fuerte impulso ascendente a ese amor homo, acercándolo al creador con una gran potencia poética, mediante un léxico enriquecido por el campo de las artes pictóricas y escultóricas, con las que dota de fuerza metafórica a lo corporal para alejar al cuerpo de la carne y tornarlo belleza pura, espiritual. En el poema 260, el cuerpo arrastrado por lo bajo se metaforiza como “l'arco” (Buonarroti, 2004: 296) quizá indicando la forma que asume en las figuras inclinadas hacia el infierno en sus pintura. Apunta así hacia el neoplatonismo, tornando este amor en un impulso ascendente para el alma, que la acerca a Dios.

A me morendo vivo: la vida monstruosa

A pesar de esta construcción legitimadora de un homoerotismo distinguido, resulta ineludible el poder del mandato heterosexual que repite en su letanía la religión oficial católica desde su alineamiento con el Imperio Romano. Mandato que será reelaborado luego, ya bajo la dominación burguesa con el capitalismo en su apogeo, para garantizar la reproducción ideológica (y material) de la mano de obra productiva y de las instituciones necesarias para su sostén (la familia, la monogamia, la moral burguesa).

Aquel mandato esconde en sí mismo el temido deseo por el propio sexo (ver “El sexo de las locas” en Perlongher, 2008), de la misma forma que la poesía de Buonarroti a la vez silencia y sugiere. Escenifica así un campo de tensiones en el que este amor empluma y entornece los ánimos viriles, donde el señor amado y deseado asume el divino rostro del Creador, que es a la vez el modelo moral que coarta la libertad de concreción, ya que esta sería castigada con la pena infernal, con la mortificación de la carne.

Así, terror y deseo, muerte y vida, se unen en el fragmento que se conserva del poema 32, donde con trágica dulzura Buonarroti teje un lamento cargado de deseo. Se inicia con esta doble tensión “vivo al pecado, a me morendo vivo” y llora su libre albedrío (tema de debate durante la reforma y contrarreforma) que le es imposible ejercer: “mie mal (...) dal mio sciolto voler, di chio son privo” (2004:74). Marca la ironía de hablar de libre albedrío cuando la prohibición es tal que ni siquiera puede ser enunciada. No hay palabras para designar el amor al que aspira. Es lo innombrable, lo monstruoso.

La tensión con el cuerpo, el deseo y la prohibición quedan latentes y sin resolución, porque ese sincero deseo sigue partiendo de la belleza del amado señor, y aquel deseo está a todas luces prohibido. Entonces el mentado libre albedrío que en el pensamiento humanista es la base de la dignidad humana, se vuelve un estamento inaccesible. “A che miseria, a che viver son nato” (2004: 74) se pregunta, y allí es donde la voz poética de michelangelo lanza desde su escondrijo intersticial la que quizá sea su más potente denuncia: aquel entramado que se estaba conformando, en el que se basaría la superioridad universal del hombre europeo occidental y cristiano (en el que él mismo sería un referente utilizado para prestigiar culturalmente este modelo), era una jaula que oprimía su libertad, que cercenaba al amor emplumado que movía su espíritu, que lo acercaba más a aquellas oscuras figuras arrastradas hacia lo bajo del Juicio Final que a las elevadas y luminosas imágenes a las que intenta emular con su huida ascendente.

Bibliografía

- Buonarroti, M. (2012). *Rimas (1507-1555)*, Valencia, Pre-Textos.
- Buonarroti, M. (2004). *Rime*, Milano, Rizzoli.
- Buonarroti, M. Á. (2011). *Sonetos completos*, Madrid, Cátedra.
- Burke, P. (1993). *El Renacimiento*, Barcelona, Crítica.
- Carmona, F. y otros (1986). *Lírica románica medieval*, Volumen 1, Murcia, Secretariado de publicaciones, Universidad de Murcia.
- D’Emilio, J. (2006). “«Capitalismo e Identidad Gay» de Nuevo Topo”, *Revista de Historia y Pensamiento Crítico* n.º 2, abril/mayo.
 Disponible en: http://issuu.com/nuevotopo/docs/04-art_culo_john_d_emilio_nt2. Consultada en mayo de 2015.
- Foucault, M. (2014), *Historia de la sexualidad I*, La voluntad de saber, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores,
- Foucault, M. (2007), *Los Anormales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- González Camaño, F. L. (2007). “Algunas notas a la poesía de Miguel Ángel”, *Fedro, Revista de estética y teoría de las artes*, n.º 6, Sevilla.
- Holmen, N. (2010). “Examining Greek Pederastic Relationships”, *Student Pulse*, vol 2, n.º 2.
 Disponible en: <http://www.studentpulse.com/a?id=175>. Consultada en mayo de 2015.
- Le Breton, D. (2008). *La sociología del cuerpo*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Méndez, S. (2013). “Tópicos neoplatónicos en la poesía de Michelangelo Buonarroti”, *Cuadernos de Filología Italiana*, vol, 20, Universidad de Salamanca.
 Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/viewFile/44179/41757>. Consultada en mayo de 2015.
- Pater, W. (1982). *El Renacimiento*, Barcelona, Icaria.
- Perlonguer, N. (2008). *Prosa plebeya, ensayos, 1980-1992*, Buenos Aires, Colihue.
- Prodan, S. R. (2011). *The Mystical Dimension of Michelangelo’s Writings*, Toronto, Department of Italian Studies University of Toronto.
 Disponible en: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/35739/5/Prodan_Sarah_R_201106_PhD_thesis.pdf.
- Rigano, M. (2007). *Cortesía, ideología y grupos de poder, Análisis sociolingüístico del estilo cortés en el español peninsular (siglos XII a XVII)*, Bahía Blanca, Ediuns.

Ariosto poscolonial: representaciones del paisaje en el *Orlando furioso*

Yanina Pascual

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

yaninapascual1975@gmail.com

El *Orlando furioso* de Ludovico Ariosto ha sido leído por la crítica en relación con cuestiones estilísticas, temáticas y lingüísticas, sin reparar en las tensiones ideológicas presentes en la obra. Por otra parte, este extenso poema fue tempranamente canonizado dentro de la categoría que llamamos “Renacimiento”, un dispositivo conceptual que parte de una mirada eurocentrada del hecho literario.

En los últimos años, los aportes de las teorías poscoloniales y decoloniales nos permitieron pensar otro abordaje crítico sobre aquellos textos que, como el *Orlando Furioso*, formaron parte de un conjunto de obras que sirvieron desde las representaciones y valores que se configuran y sostienen en sus páginas a consolidar fines colonialistas, ya que construyeron figuras, imágenes e ideas sobre el Otro no europeo como un ser que merecía ser colonizado.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que propone una nueva lectura del poema de Ariosto en clave poscolonial/decolonial, revisando en primer lugar, los estudios y enfoques propuestos hasta el momento: en este caso nos ocuparemos concretamente de un texto crítico sobre la obra de Ariosto cuyo tema es la presencia y tratamiento del paisaje en el *Orlando Furioso*, aparecido en el volumen recientemente publicado *Ariosto Today*. Se trata de un volumen editado por la *University of Toronto Press* en el año 2003, y cuyo eje vertebrador es la hipótesis según la cual existiría una combinación, en las obras de Ariosto, de tradición e invención. Se trata de un compendio de ensayos escritos por investigadores provenientes de distintas universidades de Italia, Estados Unidos y Canadá y pertenecientes éstos últimos a diversas cátedras abocadas al estudio de literatura del Renacimiento italiano, el Cine, la Literatura Comparada y la Lingüística. Entre ellos, un artículo a cargo de Mónica Farnetti, “Ariosto: LandscapeArtist” (Beecher, Donald y otros, 2003: 93-105), el cual se ocupa de la presencia y tratamiento del paisaje por parte de Ariosto, servirá a los fines de apoyar nuestra creencia de que es necesario, dado el giro que ha tomado la crítica literaria en los últimos años, proponer una nueva mirada que tenga en cuenta los presupuestos ideológicos del texto, sin omitir las relaciones de la obra con su contexto, más precisamente, el surgimiento de la misma en una corte y, a su vez, en un continente con grandes aspiraciones de conquista territorial y ambiciones expansionistas. Proponemos entonces un nuevo punto de mira en el cual podemos ubicarnos y desde el cual dirigir la mirada al texto: una perspectiva poscolonial, que supone un trayecto que no deje de lado las implicancias ideológicas del relato, en tanto texto como instrumento de vehiculización de representaciones del Otro del todo funcionales al imperio y a sus proyectos colonizadores. En “Ariosto: LandscapeArtist”, Aparentemente Farnetti se centra en el paisaje, tema ya abordado por otros estudiosos en la obra del autor italiano y que forman parte del corpus crítico que fundamenta el análisis realizado en este artículo. El análisis, sin

embargo, se nos presenta heterogéneo y ambicioso en la cantidad de aspectos abordados. La autora desarrolla, en un principio, una enumeración de las técnicas narrativas empleadas por Ariosto, con el fin de explicar lo que ella denomina “poética del espacio” del autor: los medios utilizados con el fin de plasmar los paisajes y las situaciones del Furioso pueden asemejarse, a juicio de Farnetti a las utilizadas por el cine, la fotografía, el cine y la pintura. Los términos “tracking” y “panning” son usados para caracterizar la forma en que Ariosto “describe” los paisajes en su obra, es decir, el narrador estaría en el lugar que la cámara tiene en el cine (Farnetti en Beecher, 2003: 93). Con el objetivo de ejemplificar, Farnetti alude al pasaje del *Orlando Furioso* en el que el Hipogrifo, con Ruggero montado en su grupa descenden sobre la isla de Alcina, y se ocupa del punto de vista desde el cual el héroe observa el paisaje que lo rodea (2003:94). Lejos de ahondar en las técnicas narrativas antes citadas, la autora pasa a ocuparse del “ritmo” presente en la obra, a partir de una cita que había utilizado para referirse al tema del paisaje. A continuación retoma el tema inicial del artículo pero en esta ocasión ya no se refiere a las estrategias utilizadas por Ariosto para “describir” sino que puntualiza un aspecto que será recurrente dentro del texto crítico y objeto de nuestra sospecha: las semejanzas y diferencias de los paisajes y lugares imaginados por el narrador para el poema con aquellos que existen “realmente”.

Lo primero que observamos en relación con la escritura de Farnetti y con los conceptos implicados en dicha escritura es la noción de representación literaria, o mejor dicho, la noción de “reproducción” que subyace a su lectura crítica: tanto los términos utilizados como el artículo en sí, presuponen una visión de la literatura como mimesis o reproducción de la realidad. Ya desde el inicio, la alusión a las técnicas cinematográficas que imita Ariosto en la literatura se usa para referir que el narrador “describe” y “pinta” los paisajes cual si fuera una lente de cámara “ideal” que reproduce lo que ve (2003: 93), omitiendo el hecho de que la cámara cinematográfica recorta una parte del paisaje y que representa el punto de vista, y el enfoque de quien la utiliza.

En otro orden de cosas, Farnetti integra al texto lecturas críticas del *Orlando Furioso* que se ocupan, por un lado, de los lugares imaginados por Ariosto como una realidad en sí misma, dentro del texto ficcional, y por otro, de las coincidencias que pudieran existir entre territorios y paisajes imaginados y aquellos que aparecen en los mapas de la época. En el primer caso, Farnetti cita a Ítalo Calvino, quien realizó un mapa imaginario con países y relieves basados en descripciones encontradas en el poema (2003: 95). En el segundo caso, alude a los trabajos de críticos literarios que abordaron este tema. Botempelli, por ejemplo, habría centrado su investigación en dos personajes principales del *Orlando Furioso* —Astolfo y Ruggero— con el fin de estudiar las rutas que atravesaron y que aparecen en el texto literario y compararlas luego con los mapas de Tolomeo. Según Farnetti, este autor considera que Ariosto estaría constantemente tensionando realidad y ficción: por una parte se abriría un espacio en la obra para un “realismo mágico” y por otro, el escritor italiano frecuentemente respetaría la “fidelidad” a la naturaleza. A juicio de la investigadora esto no sería extraño o desconcertante, y expresa en su crítica el por qué: ‘Bontempelli’s appraisal of the geography in the *Furioso*, as a synthesis of imagination and discovery is still valid, and correct; and it may easily be adapted to changing critical theories because ‘geography is always discovered and this is its fascination, and every discovery is always preceded by an act of the imagination’ (Farnettien Beecher, 2003: 96-97). La cita insinúa la importancia que Farnetti le otorga a la noción de geografía, más que a la de ficción, pensamiento que confirmamos si seguimos leyendo: frente a un extracto del texto de Botempelli en el que el estudioso nos explica brevemente en qué consiste el “realismo mágico” presente en el *Furioso*, la autora pone en palabras del crítico pensamientos que no se desprenden, en realidad, de la lectura del texto. El pasaje de Botempelli hace referencia a los paisajes imaginarios del *Orlando Furioso* y explica que

[Ariosto] is a master poet, for whom permission from reality to believe in this imagination is not always necessary. Alcina’s island existed for Ariosto just as he believed in Ferrara’s existence;

Earthly Paradise, where he sends his hero, is not less real than are Asia or Europe, where he has already sent him; and we would be greatly mistaken, and disrespectful of Ludovico Ariosto, if we were to make a distinction between where our geography coincides with his, and where it does not (Bontempelli en Farnetti, 2003: 97).

Sin embargo, una vez citado este fragmento, Farnetti comenta que “Here, the critic maintains that Ariosto’s notion of geography is perfectly consistent with that of his time: essentially empirical, with scientific ambitions, yet still subject to ‘mythical’ or ‘legendary’ characteristic” (2003: 97).

Lo anterior nos sirve de puntal inicial para reflexionar nuevamente acerca del concepto de representación literaria que subyace al texto crítico aquí analizado. Parecería sugerir que la descripción de paisajes a través de la literatura debería conservar cierta semejanza con lugares y territorios reales. Si avanzamos a través del artículo, Farnetti pareciera ahondar en la idea de que en el *Orlando Furioso* el concepto de geografía —cual si fuera un mapa o un libro de estudio y no un texto literario— constituye el timón que dirige las descripciones del narrador. Llegado a este punto, nos preguntamos si efectivamente la representación literaria requiere, para ser tal, una correlación directa con lo que denominamos realidad. El otro interrogante, que tal vez se deduzca de la respuesta que encontremos a la primera pregunta, es si en la literatura importa la noción de geografía que subyace a ciertas descripciones, en este caso de paisajes presentes en el *Orlando Furioso*.

En primer lugar, el problema que creemos existe en la lectura de Farnetti es la omisión de aquello que “es” un paisaje. Se trata de un concepto complejo, que ha sido definido y abordado desde diferentes disciplinas, sin llegar a acuerdos absolutos, salvo en una cuestión: los paisajes son una construcción sobre la base de una percepción. George Simmel lo ha caracterizado claramente en *Filosofía del paisaje* (Simmel, 2013):

Por el hecho de que prestemos atención a esto en particular o de que también veamos conjuntamente esto o aquello, aún no somos conscientes de ver un «paisaje». Antes bien, precisamente tal contenido aislado del campo visual ya no puede encadenar nuestro sentido. Nuestra consciencia debe tener un nuevo todo, unitario, por encima de los elementos, no ligado a su significación aislada y no compuesta mecánicamente a partir de ellos: esto es el paisaje (2013: 175).

Simmel se preocupa por diferenciar “naturaleza” y “paisaje”, se trata en el primer caso de una continuidad de las cosas yaciendo en un territorio determinado, no tiene un principio ni un fin, es decir, no está segmentada. Una vez que la naturaleza se convierte en una parte de dicha continuidad, un recorte de la mirada, se convierte en paisaje, en algo construido por la percepción del hombre y por ende, cultural: “La naturaleza, que en su ser y sentido profundo nada sabe de individualidad, es reconstruida por la mirada del hombre que divide y que conforma lo dividido en unidades aisladas en la correspondiente individualidad ‘paisaje’” (2013:176). Simmel agrega además, que el que percibe y recorta está de algún modo transformando esa naturaleza en otra cosa, con lo cual la imagen que se genera en su retina no se condice con ese todo desplegado sobre el terreno, sino que es algo diverso:

La obra de arte paisaje surge como la creciente prosecución y purificación del proceso en el que crece el paisaje (en el sentido del uso lingüístico habitual) para todos nosotros, a partir de la mera impresión de cosas naturales aisladas. Precisamente esto, es lo que el artista hace: delimitar un trozo a partir de la caótica corriente e infinitud del mundo inmediatamente dado, aprehenderlo y conformarlo como una unidad que encuentra su sentido en sí misma y que ha cortado los hilos que lo unen con el mundo (2013: 178).

De manera que si el producto que surge de la mirada artística es distinto de la materia prima que lo origina, no tendría sentido buscar un referente real si es que hablamos de paisajes. Un paisaje representado adquiere entonces cierta autonomía que lo desliga y separa de las partes aisladas que lo conformaron en un primer momento y creemos que no resulta pertinente una visión del mismo como equivalente de naturaleza en lo que respecta a la representación literaria. Es decir, la lectura crítica de Farnetti se ajusta a un concepto de representación como mimesis, abandonado ya hace tiempo por la teoría literaria, al abrirse el campo a nuevos conceptos sobre la representación e incluso sobre la imposibilidad de la representación.

Theodor Adorno en su Teoría Estética, se refiere al paisaje como “paisaje cultural”, frente a la idea de lo que él llama “lo bello natural”, y asimismo destaca que de la naturaleza en su estado incontaminado o virgen, ya casi no podemos hablar. Para Adorno, el concepto de paisaje difiere del de naturaleza, implica una percepción, e incluso opone obra de arte/naturaleza. Se habla de “la experiencia de la naturaleza”, ya que implica un momento de contemplación y una modificación de la misma, su transformación en una imagen (Adorno, 2004: 123). Es decir, la representación de un entorno natural no admite la copia: “la naturaleza (en tanto que algo bello) no se puede copiar. Pues lo bello natural ya es, en tanto que aparece, una imagen. Su copia es una tautología que, al objetualizar lo que aparece, al mismo tiempo lo elimina” (2004: 124). Finalmente, si el paisaje es una construcción que puede entenderse como resultado de la transformación de la naturaleza, presenta un aspecto colectivo, social, que puede expresar determinados valores a través de dichas transformaciones. Al respecto, Jean Nogué nos recuerda que

Los paisajes están llenos de lugares que encarnan la experiencia y las aspiraciones de los seres humanos. Estos lugares se transforman en centros de significados y en símbolos que expresan pensamientos, ideas y emociones de muy diversos tipos. El paisaje, por tanto, no sólo nos muestra cómo es el mundo, sino que es también una construcción, una composición de este mundo, una forma de verlo (Nogué, 2007: 12).

Esta reflexión nos interesa particularmente, porque expresa de manera clara nuestra concepción de la representación literaria no como mimesis de una realidad, no como reflejo de algo que se copia y se muestra entonces como duplicación, sino como vehículo de ciertos significados sociales:

Entendiendo, pues, el paisaje como una mirada, como una manera de “ver” y de interpretar, es fácil asumir que las miradas acostumbran a no ser gratuitas, sino que son construidas y responden a una ideología que busca transmitir una determinada forma de apropiación del espacio. Las miradas sobre el paisaje —y el mismo paisaje— reflejan una determinada forma de organizar y experimentar el orden visual de los objetos geográficos en el territorio. Así, el paisaje contribuye a naturalizar y normalizar las relaciones sociales y el orden territorial establecido. Al crear y recrear los paisajes a través de signos con mensajes ideológicos se forman imágenes y patrones de significados que permiten ejercer el control sobre el comportamiento, dado que las personas asumen estos paisajes manufacturados de manera natural y lógica pasando a incorporarlos a su imaginario y consumirlos, defenderlos y legitimarlos. En efecto, el paisaje es también un reflejo del poder y una herramienta para establecer, manipular y legitimar las relaciones sociales y de poder (Nogué, 2007: 12).

Si volvemos al texto crítico de Mónica Farnetti sobre el *Orlando Furioso*, la autora destaca la lectura de Baldini quien manifiesta como destacable la forma en que Ariosto —nunca se habla del narrador como figura otra, ficticia, sujeta a las leyes del texto— presenta los paisajes del Furioso como

si fueran “instantáneas” o “fotos” de los diferentes países europeos (2003: 97), utilizando así un vocabulario que remite a una reproducción fiel de la realidad, más que a una representación de las cosas. Asimismo se insiste en la calidad de científico del texto, como si el deber ser del Orlando se centrara en la recopilación de datos o descripciones despojadas de una apreciación subjetiva.

Teniendo en cuenta lo observado, surge ante nosotros un interrogante: ¿sería posible pensar en otra poética del paisaje, otra mirada que no se desentienda de los presupuestos ideológicos que, a nuestra forma de ver, se encuentran en la base del *Orlando Furioso*, en tanto texto producido en un contexto colonialista? ¿No podría pensarse que dadas las condiciones en que fue escrito el *Orlando Furioso*, dentro del contexto de una corte y en un continente con ambiciones expansionistas el hecho de plasmar en su literatura representaciones del Otro y del paisaje connotadas negativamente, pudiera colaborar con la idea de que tales pueblos no pueden gobernarse por sí mismos y por tanto requieren de un gobierno de personas capaces y superiores, los hombres blancos de Europa? En nuestra opinión, la representación de paisajes y sus habitantes de forma negativa en los textos coloniales de la época, pudieron haber colaborado a afianzar en la gente una ideología que consideraba al Otro no europeo como un ser inferior, y por tanto, favorecer y legitimar los emprendimientos y viajes de conquista a los nuevos lugares aún desconocidos. ¿No podría, entonces, pensarse una nueva poética del paisaje, en la cual los hombres y los lugares no europeos son definitivamente denigrados en pos de armar una poética de la diferencia? Si recorremos el *Orlando Furioso* la intolerancia a lo diverso, a lo que se manifiesta Otro, ajeno a nuestro modo de vivir, lo otro que en realidad es lo mismo y que remite a una necesidad del hombre de conocer para controlar, y para conocer, ordenar y clasificar, aparece durante toda la obra: el narrador se refiere con desdén tanto a irlandeses como egipcios, a árabes o Frisios. Lo mismo sucede con aquellos que más allá de su origen, profesan una religión diversa de la cristiana: los moros son siempre caracterizados como violentos, lujuriosos o con actitudes sexuales desviadas, malintencionados, mezquinos, agresivos, perversos. Muy extenso sería y excedería los fines de este trabajo recorrer la infinidad de ejemplos que a este respecto pueblan las páginas del Orlando Furioso. Este análisis constituye un recorte que forma parte de un trabajo de investigación más amplio: las representaciones del Otro en *Orlando Furioso*, aquella mirada del que es diferente en cualquiera de sus formas como alguien destinado a ser gobernado, de aquel en quien nos cuesta reconocernos porque podría ser, en definitiva, un reflejo de nosotros mismos.

Bibliografía

- Adorno, T. (2004). *Teoría estética*, Madrid, Akal.
- Ariosto, L. (2005). *Orlando furioso*, Madrid, Espasa.
- Beecher, D.; Ciavolella, M. y Fedi, R. (Eds.) (2003). *Ariosto Today. Contemporary Perspectives*. Canadá, University of Toronto Press.
- Farnetti, M. (2003). “Ariosto: Landscape Artist”, en. Beecher, D.; Ciavolella, M. y Fedi, R. (Eds.) *Ariosto Today. Contemporary Perspectives*, Canadá, University of Toronto Press, pp. 93-105.
- Nogué, J. (2007). *La construcción social del paisaje*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Pratt, L. M. (2011). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Simmel, G. (2013). *Filosofía del paisaje*, Madrid, Casimiro.

Lecturas en torno a Edward Said: aportes para pensar los modos de leer del humanismo colonial

Ximena Picallo

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

xpicallo@yahoo.com

El propósito del presente trabajo es analizar la persistencia de la colonialidad en los modos de leer de la crítica literaria. Más precisamente, pensar los modos en que este saber académico funcionó también como un instrumento al servicio del poder colonial. Para ello, me enfocaré en los análisis de Edward Said en torno a la persistencia de la colonialidad en las prácticas discursivas de la crítica literaria. Si bien los análisis sobre el discurso colonial y la diversidad de sus representaciones es un tema ya instalado en la agenda de los Estudios Literarios, aún son pocas las intervenciones sobre las particularidades y la genealogía de las operaciones críticas coloniales.

Edward Said es quien se ha detenido permanentemente en esta operación metacrítica, la cual implica revisar los fundamentos ideológicos y políticos de toda lectura, de toda teoría, el momento histórico en el que surgen sus conceptos y las luchas por el sentido de las que participa. Una lectura en torno a sus lecturas permitirá contribuir a construir una genealogía sobre las operaciones críticas o modos de leer de este proyecto cultural¹.

Terry Eagleton, inicia su texto *La función de la crítica* planteando un problema que hace eco en este contexto:

Un crítico puede escribir con convicción siempre y cuando la propia institución crítica no se vea como algo problemático. Una vez que esa institución se pone en cuestión de manera radical, cabría esperar que los actos individuales de crítica se tornen problemáticos y se autocuestionen. El hecho de que tales actos sigan produciéndose hoy en día, aparentemente con su tradicional confianza en sí mismos intacta, es sin lugar a dudas una señal de que la crisis de la institución crítica o no ha sido lo bastante profunda o se está esquivando activamente (Eagleton, 1999: 9).

En cierta forma, Said nos ha enseñado a leer *secularmente*, o por lo menos a hacer conscientes los hábitos sacralizados y los gestos dogmáticos que la crítica ha intentado naturalizar, por ello detenernos en él es sin duda inevitable dado que “ese poner en cuestión” es un gesto recurrente en su pensamiento. Comencemos entonces: parto del siguiente razonamiento: la crítica literaria —como discurso racional y práctica autónoma— es un producto del mundo moderno que se valida institucionalmente a partir de la normativización de sus modos de leer. Esta aseveración se funda principalmente en el minucioso

¹ Ver al respecto un trabajo previo sobre el vínculo entre el humanismo, el colonialismo y las prácticas de lectura en esta misma línea de investigación: Picallo, X. (2012) “Humanismo, colonialismo y prácticas de lectura”, en: Abate, S. *et al.*, *Voces-escrituras III: la poesía de fines de siglo XIX: una nueva mirada*, Bahía Blanca, Ediuns, pp. 23-43.

análisis que hace Terry Eagleton de la historia de la crítica europea, la cual considera surge en el siglo XVIII de la lucha contra el Estado absolutista y en estrecha relación con la cultura política. Durante los siglos XVII y XVIII, la burguesía europea comienza a forjar un espacio discursivo diferenciado, de juicio racional y de crítica ilustrada, cuando los periódicos *The Tatler* y *The Spectator* dieron cohesión a un grupo no especializado, que más que crítica literaria proyectaba su juicio sobre la cultura y la sociedad. Esta crítica literaria, llamada más bien crítica pública, “todavía no [era] un discurso especializado autónomo (...), es más bien un sector de un humanismo ético general, indisociable de la reflexión moral, cultural y religiosa” (Eagleton, 1999: 21). El hecho literario le sirve al hombre ilustrado más bien como pretexto para hablar de normas, valores, situaciones sociales. Será en el siglo XIX que se concretará la figura del hombre de letras, ligada a la moralidad pública y vinculada con los medios de comunicación y con la industria editorial, para luego derivar en el siglo XX en una cuestión específicamente literaria vinculada a las instituciones y a la cientificidad. En el contexto de este trabajo, retomo las hipótesis ya planteadas con anterioridad en el marco de los proyectos de investigación dirigidos por el Dr. Sandro Abate en los cuales se estipula la existencia de dos posibles modelos humanistas correspondientes a diferentes proyectos colonialistas: el *hegemónico* en el siglo XVI, al inicio del proceso moderno, y el *último o residual* (o liberal) en el siglo XIX (Abate, 2011: 144-147 y Abate, 2008: 14, 27). Este humanismo ético general que Eagleton le asigna a la crítica literaria refiere a los principios del humanismo *hegemónico* correspondiente al siglo XVI, y se caracteriza por su confianza en la responsabilidad ética, la autonomía individual y el yo libre trascendental. Por otra parte, el humanista liberal, que surge recién a partir del siglo XVIII, se aleja de los relatos trascendentes y tiene como ideal de hombre al que cree en la razón y en el progreso, que defiende su derecho a la propiedad privada y a la libre asociación productiva. Este humanismo es producto de la burguesía, de la filosofía liberal y del afianzamiento del sistema de producción capitalista (Eagleton, 1999: 63; Fonseca Ramírez, 1997: 105-113). Estos modelos humanistas fueron los que legitimaron cultural y epistemológicamente los proyectos colonialistas, sistematizando y canonizando no sólo productos culturales específicos, “las grandes obras de la literatura universal” sino también hábitos y prácticas de lectura, modos de leer esos *monumentos* de la cultura.

Según Edgardo Lander, con el inicio del colonialismo en América comienza la organización colonial del mundo y la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario (Lander, 2011, 16). De esta manera, desde sus primeros esbozos hasta su institucionalización disciplinar, la crítica literaria no ha podido escapar a la trampa colonial-moderna. Es decir, en tanto la crítica literaria es un producto moderno-colonial, también a esta le subyacen principios y fundamentos coloniales —eurocentrismo, racismo, naturalismo—. Bajo estos principios se construyó una tradición literaria que permitió la subordinación de las culturas periféricas a un canon establecido como superior —aquél representativo de y producido por la Europa Cristiana Blanca— pero las prácticas de lectura o modos de leer que contribuían a la legitimación literaria, cultural y política del proyecto colonial.

Antes de continuar, quiero detenerme en una precisión que guiará las reflexiones que aquí propongo: cuando me refiero a modos de leer o prácticas de lectura aludo al conjunto de ideas, principios, normas, pautas, rituales, y hábitos que se sedimentan a lo largo del tiempo como modelos compartidos y que se legitiman institucionalmente. A saber: qué es la literatura, qué se debe leer en los textos, cómo hacerlo, cuáles son las lecturas válidas. Estos modos de leer implican no solo a la dimensión histórica o sociocultural sino también a las reflexiones teórico literarias que los sujetos realizan a la hora de fijar sentidos en los textos literarios. Más aún, esas prácticas o modelos de lectura, parafraseando a Miguel Dalmaroni, se transforman en el canon crítico circulante y por ende en un instrumento de control social

en tanto se arrojan la facultad de dirigir no sólo qué leer sino también cómo leerlo (Dalmaroni, 2011: 3).

Vayamos a Said y al rastreo que realiza de este tema. Si bien ya en su obra *Orientalismo* (1978) señala que ni la teoría literaria podía separarse de las realidades políticas del mundo en que se inscribe, nos enfocaremos en este trabajo en dos obras posteriores: *El mundo, el texto y el crítico* (1983) y *Cultura e imperialismo* (1993). En este último texto expresa su preocupación frente al hecho de que la mayoría de los humanistas profesionales no han sido capaces de establecer las conexiones que existen entre la cultura occidental y su expansión imperialista europea. Por lo tanto, considera no sólo que es legítimo sino también imperioso preguntarse cómo coexistía tan cómodamente el cuerpo occidental de ideas humanistas con el imperialismo:

Creo que al estudiar a Carlyle o a Ruskin, o incluso a Dickens y a Thackeray, los críticos relegan con frecuencia las ideas de cada uno de estos escritores en lo que atañe a la expansión colonial, las razas inferiores o los “negros” a un departamento muy diferente del de la cultura, concebida como esa área de elevación a la que los autores “verdaderamente” pertenecen y en la cual llevaron a cabo su trabajo “realmente” importante (Said, 1996: 15)

Por ello, el objetivo principal en este libro será examinar de qué manera los procesos del imperialismo se producen más allá del ámbito de las leyes económicas y las decisiones políticas y cómo se manifiestan en otro plano: la narrativa y la teoría/crítica, por ejemplo. Para ello, no sólo relaciona la obra de algunos novelistas canónicos con la empresa colonial sino también los modos de leer esas obras, y por ende, la posibilidad de relectura bajo otros supuestos no etnocentros. Plantea que el canon literario europeo, tanto como la tradición que surge de él, comprende una relación metonímica con la idea de *mente europea*. Esta relación connotaba inevitablemente la superioridad *nacional* y *natural*. Plantea Said al respecto:

La amplia designación nacional-cultural de la cultura europea como la norma privilegiada conllevaba una formidable serie de distinciones entre nosotros y ellos, lo correcto y lo incorrecto, lo europeo y lo no europeo o lo más elevado y lo más bajo: pueden encontrarse en todas partes en materias y pseudomaterias tales como la lingüística, la historia, la teoría racial, la filosofía, la antropología e incluso la biología (Said, 2004: 27).

Dado que considera que la crítica también ha sido cómplice del modelo eurocéntrico dominante, rechaza la visión liberal tradicional de las humanidades como un campo de estudio orientado a la búsqueda del saber *puro e imparcial*. Más precisamente, considera que existe un “entramado de técnicas y ética de investigación mediante las cuales la cultura dominante impone sobre el estudioso individual sus cánones de cómo debe practicarse la erudición literaria” (Said, 2004: 21). Esa erudición literaria se encarna fundamentalmente en los textos clásicos, los cuales “expresan y representan lo mejor de nuestra, es decir, de la única, tradición” (Said, 2004: 36). Said sostiene que “el modelo eurocéntrico de las humanidades representa realmente un contenido natural y adecuado para el erudito humanista [cuya] autoridad procede (...) del canon ortodoxo de los monumentos literarios transmitidos a través de generaciones” (Said, 2004: 37).

En esta obra Said propone releer el canon literario, “el archivo de la cultura”, y para ello se detiene en algunos *clásicos*: *El corazón de las tinieblas* y *Nostramo* de J. Conrad, *Kim* de R. Kipling, *El extranjero* de A. Camus, “leyéndolas primero como grandiosas obras de la imaginación creadora e interpretativa, y luego mostrándolas dentro de la relación cultura e imperio” (Said, 1996: 26). Este

mostrarlas en tanto la relación cultura/imperio no solo implica denunciar la complicidad de estas obras con el imperialismo, sino también detenerse en los modos de leer que se desplegaron sobre ellas. Todos ellos presentados como “naturales”, “objetivos” o “verdaderos”. Considera Said que es allí en dónde se produce la legitimación del sentido eurocéntrico dado que refuerza el propósito que cumplía la literatura: el generar, “casi imperceptiblemente (...) el consenso de sus sociedades, en torno a la expansión de ultramar” (Said, 1996: 48). Estos modos de leer, asumidos como “monumentos intelectuales inmutables” (Said, 1996: 48) son los que Said señala como “formas de conocimientos ligadas a tal dominación”, dado que por ellas, explica, circulan palabras y conceptos como “inferior, razas sometidas, autoridad” (Said, 1996: 44).

Los textos literarios, los clásicos del canon europeo, estaban signados por este prejuicio racial y cultural, en términos de Raymond Williams, eran parte de las *estructuras de sentimiento* que soportaban, elaboraban y consolidaban la práctica imperial. Ahora bien, el canon crítico, los modos de leer esos textos no sólo decodificaban esos prejuicios y los vinculaban a la superioridad occidental sino también los legitimaban y normativizaban enmascarándose en la neutralidad ideológica y en la autoridad interpretativa. La crítica, entonces se presenta, en palabras de Said, como “el análisis formal restringido de las obras estético-literarias que valida un proyecto cultural y reivindica su autoridad para juzgar a todos los sectores de la vida social” (Said, 2004: 239). Y ese proyecto cultural, en definitiva, es el que legitima como criterios y categorías universales aquellas que representaban a la cultura eurocéntrica.

Said se detiene particularmente en el desarrollo del campo del comparatismo como campo de estudio literario y señala la dependencia de esta disciplina que paradójicamente se postula como desinteresada, apolítica y por encima de la historia de la ideología imperialista y la práctica colonial:

Sugiero que consideremos primero lo que fue en su origen la “literatura comparada”, como visión y como práctica. Irónicamente descubriremos que esos estudios surgieron durante el período del gran imperialismo y están innegablemente ligados a él. Entonces podremos extraer de la subsecuente trayectoria del comparatismo una mayor comprensión de lo que hoy éste puede realizar dentro de la cultura y la política modernas, sobra las que el imperialismo sigue influyendo (Said, 1996: 90).

Sostiene que sus críticos provenían de la tradición de los estudios humanistas derivada del florecimiento de la antropología secular que asociamos con el final del siglo XVIII y con las figuras de Vico, Herder y Rousseau, y que en sus obras “latía la creencia de que la humanidad formaba una totalidad maravillosa y casi sinfónica, cuyo progreso y expresiones (...) podían estudiarse exclusivamente en tanto que experiencia histórica concertada y secular” (Said, 1996: 91). Ahora bien, ese universalismo —representado en los clásicos— era, según Said, “extremadamente eurocéntrico; y si bien esos pensadores no dejaban de celebrar la humanidad y la cultura cuando aludían a ellas “se referían principalmente a ideas o valores adscriptos en sus propias culturas nacionales, o a una Europa distinta de Oriente, de África o incluso de las Américas” (Said, 1996: 91). Según Said, en el comparatismo “el trabajo académico se lleva a cabo sobre la base de que Europa y Estados Unidos constituyen el centro del mundo, no únicamente en virtud de su posición política sino también porque sus literaturas son las más interesantes como objetos de estudio” (Said, 1996: 95).

Otro de los trabajos del pensador palestino que quiero sopesar aquí en función de ahondar en lo hasta el momento planteado es *El mundo, el texto y el crítico*, del cual ya hemos citado algunos pasajes. Si bien en este texto no se trabaja directamente en el vínculo entre imperio y cultura; éste se deriva de los postulados que hace sobre la crítica y la teoría, y sobre el análisis e historiografía que de estos dos campos presenta.

Una de las hipótesis más importantes de este texto señala: “en mi opinión los textos son mundanos, son hasta cierto punto acontecimientos, e incluso cuando parecen negarlo, son parte del mundo social, de la vida humana y, por supuesto, de momentos históricos en los que se sitúan y se interpretan” (Said, 2004: 15). Subrayo: parte del mundo social y del momento histórico en el que se sitúan y se interpretan. Said no puede dejar de señalar que las lecturas sobre esos textos que se han producido pactan, muchas veces a pesar suyo, con los principios coloniales. Esa crítica, dirá Said rehusó ver sus afiliaciones con el mundo político al que servía (Said, 2004: 388). Sin embargo, y a pesar de su supuesta despolitización y transhistoricidad, fue el correlato cultural del proyecto colonial que afianzó, desde el ámbito literario, la actitud elitista y arbitraria de otorgar y dilucidar sentidos.

En este sentido, son centrales las lecturas de Said para comprender los intereses creados y recreados entre el campo del saber y el colonialismo. Said subraya constantemente la *mundanidad* de los textos —literarios y críticos—, es decir, sus vínculos con las circunstancias políticas, sociales e históricas que produjeron los textos que conforman el discurso colonial. Este discurso se caracteriza fundamentalmente por la construcción de estereotipos y por fijar los límites de lo *verdadero*, lo *correcto* y lo *natural*, y ha sido el vehículo más eficaz para diseminar el sistema de creencias y conocimientos en todas las esferas de la cultura occidental. Subyace en la mayoría de los textos críticos de la cultura europea moderna, y no sólo ha contribuido a construir el canon de la literatura *universal* sino también a configurar el valor *trascendente* de esas obras y de sus propias interpretaciones. Estos textos críticos si bien han sido creados por, y a la vez han recreado, el discurso hegemónico del colonialismo, son considerados obras que trascienden su época y se despojan de su *mundaneidad*, dado que su contenido colonial opera enmascarado en principios *naturales, universales o esenciales característicos del ser humano*. Esa humanidad indudablemente tiene pertenencia: la Europa cristiana blanca y masculina.

El presente trabajo intentó pensar las tramas coloniales que constituyeron el saber en esta disciplina, aquellas que sistematizaron y canonizaron prácticas de lectura en tanto construyeron metarrelatos arbitrarios que articularon valores ideológicos y estéticos estableciendo un concepto de literatura adecuado a los intereses de un proyecto político, como también operaciones críticas de normalización. Pensar, en definitiva, no solo en aquellas prácticas de lectura, sino también y fundamentalmente en sus ecos y sus rupturas: en las prácticas de lectura que contemporáneamente habitamos y producimos. Continuar pensando, como nos señala Anibal Quijano, en términos de colonialidad² para analizar las secuelas de ese modelo y sus posibles superaciones.

Bibliografía

- Abate, S. (2008). “Lectura y canon de la poesía de fines de siglo XIX (o las formaciones del neohumanismo residual)”, en: Abate, S. *et al. Voces-escrituras III: la poesía de fines de siglo XIX: una nueva mirada*, Bahía Blanca, Ediuns, pp. 13-28
- Abate, S.; David F. y Picallo, X. (2011)- “Poesía y colonialismo”, en: Crolla, A. (Comp.). *Lindes actuales de la literatura comparada*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, pp. 144-147.

² Pensar en términos de colonialidad implica, siguiendo la propuesta de Anibal Quijano, referir a una estructura de dominación y explotación que se inicia con el colonialismo, pero que se extiende hasta hoy día como su secuela (Quijano, 2007: 79-92). Particularmente, y como precisa Walter Mignolo, la colonialidad refiere a la construcción del mundo moderno en el ejercicio de la colonialidad del poder; más aún, esta última se vuelve invisible en tanto, y a pesar de ser constitutiva del mundo moderno, es ocultada por ella (Mignolo, 2011: 75, 79, 81).

- Dalmaroni, M. (2011). “La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno”, *Revista El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, año 2, n.º 2, pp. 1-11.
- Eagleton, T. (1999). *La función de la crítica*, Buenos Aires, Paidós.
- Fonseca Ramirez, A. L. (1997). “Humanismo: entre ortodoxia y anatema (I Parte)”, *Revista Filosofía Univ. Costa Rica*, XXXV (85), pp. 105-113.
- Lander, E. (2011). “Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en: Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Mignolo, W. (2011). “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”, en: Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CICCUS - CLACSO, pp. 73-103.
- Picallo, X. (2012). “Humanismo, colonialismo y prácticas de lectura”, en: Abate, S. *et al. Voces-escrituras III: la poesía de fines de siglo XIX: una nueva mirada*, Bahía Blanca, Ediuns, pp. 23-43
- Quijano, A. (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”, en: Castro Gómez, S. y Grosfoguel R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, pp. 79-92.
- Said, E. (1996). *Cultura e imperialismo*, Barcelona, Anagrama.
- Said, E. (2004). *El mundo, el texto y el crítico*, Buenos Aires, Debate.

**Bradamante:
el relato de una renuncia.
Estudios de colonialidad y género**

Mariela E. Rígano

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

marielarigano@hotmail.com

1. Introducción

A partir de los siglos XV y XVI, la familia constituye la primera célula de la sociedad burguesa y comienza así una progresiva asociación entre matrimonio y familia, siendo esta última la organización en la que las relaciones de género y diferenciación de roles según el sexo se expresan principal y originariamente. En el marco del patriarcado, la familia es la institución central y el matrimonio resulta el marco mediante el cual las mujeres, a causa de su sexo, son disciplinadas, sometidas y explotadas.

En relación a esto, tomamos para el análisis el *Orlando Furioso*, obra del siglo XVI, que ha codificado de forma estética muchas de las claves socio-antropológicas de la mentalidad burguesa y moderna emergente. El objetivo de esta ponencia es analizar, a través de la figura de Bradamante, el modelo femenino que comienza a configurarse alrededor de la mujer blanca, europea y cristiana y la construcción social que se formula desde la burguesía y el patriarcado en torno al rol de la mujer en el entramado familiar y productivo.

Nos centraremos, dado el contexto sociohistórico en el que se inserta la obra, en la figura femenina como pilar de la familia y la construcción de género en torno a lo doméstico/privado, la maternidad, la obediencia y el silencio.

En tal sentido, nos preguntamos lo que supone en el texto de Ariosto la renuncia de Bradamante a su condición de caballero travestido, gran paréntesis de exploración de su propia identidad que se inicia con la excusa de la búsqueda de su amado, y la duda interna entre la aceptación del matrimonio propuesto por la autoridad paterna y la obediencia al propio deseo. Pretendemos, así, que este trabajo sea un aporte al análisis de las relaciones entre colonialidad y género.

2. Análisis

Consideramos que estos pasajes que hemos seleccionado resultan claves en cuanto ponen en escena cuestiones en torno a la pareja y la familia que se estaban redefiniendo en el momento en que Ariosto compone su texto y, asimismo, formaban parte de los debates que inauguran el pensamiento moderno.

La familia ha sido y sigue siendo el espacio de confinamiento, sujeción y explotación de la mujer. Si bien, la forma, extensión y mecanismos de conformación de la familia han experimentado cambios a

lo largo de la historia, su vinculación a la estructura patriarcal es insoluble. La familia tiene siempre una cabeza, una autoridad y esa función es siempre ejercida hegemónicamente por un varón.

Hacia los siglos XV y XVI comienzan a producirse ciertos cambios sociales que darán lugar a la emergencia de lo que conocemos como familia conyugal (la pareja y los hijos), que resulta de aparición tardía y que supone una revisión en los mecanismos de conformación de la misma, aunque –como veremos– no supone grandes cambios para el rol de la mujer en el centro de su estructura. Estos cambios van de la mano con la conformación de la sociedad burguesa, para la cual la familia —tal como afirma Victoria Sau (2000)— constituye la célula original, el contexto en el cual se enseñan y se aplican nuevas formas de vida basadas en un nuevo sistema de administración económica, de tipo ahorrativo.

En este contexto se inserta el texto de Ariosto que pone en revisión diferentes aspectos que resultan constitutivos y axiales del mundo y la mentalidad moderna. Entre estos aspectos podemos recortar la configuración del modelo de conducta femenino y su rol en el marco de la sociedad moderna y burguesa que se está conformando.

De tal forma, al cerrarse el relato el texto se centra en la resolución de la historia amorosa entre Bradamente y Ruggiero. En tal sentido, hacia el Canto XLIV, Rinaldo refrenda la amistad y su agradecimiento hacia Ruggiero ofreciendo la mano de su hermana Bradamante para sellar esta alianza fraterna mediante los lazos del parentesco (lo que cuenta con la aprobación de Orlando y el resto de ilustres caballeros que los acompañan), ignorando el acuerdo matrimonial que simultáneamente su padre estaba gestando con León, hijo y heredero del emperador Constantino. Esta tensión entre dos acuerdos colocará a Bradamante hacia el final de la historia en la disyuntiva de tener que decidir entre dar obediencia al anhelo paterno o decidirse por el seguimiento de su propia voluntad.

El develamiento del acuerdo matrimonial con León, que se produce al llegar Ruggiero, Rinaldo, Orlando y los demás ante la presencia de Carlomagno, pondrá en evidencia la tensión entre sinceridad e interés, exaltada ya al iniciar el canto, que enmascara las relaciones de amistad y las alianzas matrimoniales. Así, el texto dice:

Rinaldo al fin le reveló a su padre/que había prometido como esposa/ de Rugero a su hermana Bradamante/ en presencia de Orlando y Olivero,/ y que estos se mostraron muy de acuerdo/ con este parentesco, pues no había/otro que lo venciese ni igualase/ **por su virtud ni por su noble sangre.**/ Amón muestra a Rinaldo su disgusto/por planear la boda de su hermana/ sin consultarlo antes, pues al hijo/ de Constantino está ya prometida,/ y no a Rugero, **que no tiene reino/ ni posesión alguna conocida,**/ porque **vale muy poco la nobleza,/ y menos la virtud, si no hay riqueza.**/ Insiste en ello Beatriz, la esposa/ de Amón, que acusa al hijo de arrogancia,/ y que se opone, en público y privado,/ a la unión de Rugero y Bradamante,/ porque pretende que su hija sea/ a toda costa emperatriz de Oriente.

Tal como vemos, la disputa se abre entre los dos varones de la familia de Bradamante, su padre y su hermano, ciñendo la disputa al entramado patriarcal. La voluntad de Bradamante y sus sentimientos hacia Ruggiero, concuerdan con el arreglo matrimonial fraguado por su hermano, pero esta situación es totalmente fortuita, dado que ni el padre ni el hermano han tenido en cuenta su parecer al momento de sellar ambos pactos. En ese sentido, padre e hijo oponen dos formas de valorar al futuro yerno, aunque esto no implica considerar el deseo femenino en ninguno de los dos casos. Por un lado, Rinaldo enaltece en Ruggiero el valor y el esfuerzo (*pues no había/otro que lo venciese ni igualase/ por su virtud ni por su noble sangre*) y, en ese sentido, posiciona estos valores por encima de la ociosidad y la herencia de León. Amón, en cambio, destaca que la nobleza y la virtud son valores poco considerables si no hay riqueza con qué sostenerlos (*vale muy poco la nobleza,/ y menos la virtud, si no hay riqueza*). Así el texto enlaza en el discurso de los padres valores residuales y valores emergentes, dado que la

modernidad democratizará el deseo de gloria y, en esa dirección, la actitud de valor y esfuerzo se impondrán a la estructuración social en torno a la herencia (valor residual), pero, al mismo tiempo, en este nuevo contexto donde la economía dineraria cobra cada vez más fuerza, implicará que la acumulación de dinero, la capacidad de gasto y la ostentación pasarán a ser pautas de comportamiento honorable¹ (valores emergentes). En ese contexto, la honra comienza a desligarse de la ética para pasar a asentarse en la opinión y estimación ajenas. En el texto, estos valores se entrelazan en el discurso de los padres, tal como decíamos arriba. Sin embargo, la resolución de las diferentes situaciones hace explícito que los valores emergentes de **valor** y **esfuerzo** pueden dar paso en sí mismos a la adquisición de riquezas (Ruggiero premiado por sus acciones y siendo elegido como rey de Bulgaria por su desempeño en batalla), mientras que la honorabilidad basada en la herencia necesita de asociaciones (León/Ruggiero) para sostenerse en el nuevo escenario que plantea la modernidad y que, en definitiva, deja a quienes representan a las viejas estructuras en posiciones de delicada debilidad, que minan internamente la posición de poder que detentan quienes no pueden adaptarse a los nuevos escenarios.

En ese mismo sentido, resulta interesante la conceptualización de la fortuna que se ofrece hacia el final de esta historia y que representa al pensamiento moderno en torno a este tema. En este nuevo contexto, el concepto de fortuna se liga al de esfuerzo. Así, al iniciar el Canto XLV, el narrador dirá:

Cuando en lo alto veas de la instable/ rueda de la Fortuna a un pobre hombre, / pronto verás sus pies donde ahora tiene/ la cabeza, cayéndose de bruces. (...) / Así al contrario, cuanto más abajo está el hombre en el fondo de esta rueda, / más cerca está de verse en lo más alto/ de la Fortuna en su infinito giro. (...) Se ve por los ejemplos de que abundan/ las historias antiguas y modernas, / que el bien y el mal al bien suceden/ y es el fin de uno y otro ultraje y gloria; / **que no conviene al hombre confiarse/ por gozar de oro, reinos y victorias,** / ni ha de desesperar cuando es adversa/ la Fortuna, pues da vueltas su rueda (Canto XLV, 1 a 4).

Asimismo, en relación a la actitud de Ruggiero el narrador dirá:

Rugero, a causa de su gran victoria/ sobre León y sobre Constantino, / **estaba tan seguro y confiado/ de su fortuna y de su gran desnudo,** / que estaba allí sin compañía alguna, / **pensando que bastaba su coraje** / para arrostrar millares de soldados/ y matar a hijo y padre con su mano. / Pero **aquella en quien nunca es conveniente/ fiarse mucho**, le mostró enseguida/ que tan pronto alza al bajo y baja al alto, / que tan pronto es adversa como amiga (Canto XLV, 5-6).

Finalmente, luego de los hechos que determinan el encarcelamiento de Ruggiero y sellan su alianza con León, quien desconoce su verdadera identidad, el amante de Bradamante dirá:

—¿A quién debo acusar de arrebatarme/ todo mi bien —decía— en un momento? / ¡Ay! ¿A quién atacar si no deseo/ que esta injuria se quede sin venganza? / No veo a nadie, aparte de mí mismo, / que me haya procurado esta desgracia. / De mí debo vengarme, pues yo he sido/ el que todo este mal ha cometido (Canto XLV, 87).

¹ Si bien la capacidad de ostentación era un valor para el mundo feudal, que se exhibía en la capacidad del señor para sostener a un grupo de caballeros, dotar a las damas y concertar alianzas matrimoniales y de tierras exitosas, en la Modernidad esta capacidad se fundamenta en la posesión de importantes cantidades de dinero con las cuales sostener y mostrar una posición social de privilegio.

La modernidad se caracterizará, a diferencia de etapas anteriores, por la contingencia, la complejidad y la incertidumbre como resultado de la complejización social y la pluralidad de valores. Es este contexto, la **virtud** será entendida como una habilidad o acción guiada por la estrategia y que resulta necesaria para dominar la **fortuna**. Como se puede advertir en el segundo fragmento citado, Ruggiero confiado en la fortuna no minimiza los riesgos, aquello que resulta contingente y azaroso. En tal sentido, asume un comportamiento inadecuado a los nuevos valores de la modernidad, acunado por el éxito de la fortuna, deja de accionar mediante su esfuerzo a fin de resolver las acciones a su favor. Su comportamiento, de pronto, se diferencia del pragmatismo que le hubiese permitido salir al paso de lo imprevisible y, por esto mismo, se acusa en el tercer fragmento a sí mismo.

En otro texto contemporáneo, que inaugura el pensamiento político moderno, Maquiavelo sostenía que la fortuna arbitra la mitad de nuestras acciones pero nosotros también tenemos injerencia sobre la otra mitad, pero para ello hay que tener voluntad de acción:

(...) muchos tenían y tienen la opinión de que las cosas del mundo son gobernadas de tal forma por la fortuna y por Dios, que los hombres con su prudencia no pueden corregirlas, e incluso que no tienen ningún remedio (...) Esta opinión está más acreditada en nuestros tiempos a causa de las grandes mudanzas que se vieron y se ven todos los días, fuera de toda conjetura humana (...) **Sin embargo, como nuestro libre albedrío no está anonadado juzgo que puede ser verdad que la fortuna sea el árbitro de la mitad de nuestras acciones, pero que también ella nos deja gobernar la otra mitad, aproximadamente, a nosotros (...) la fortuna demuestra su dominio cuando no encuentra una virtud que se le resista, porque entonces vuelve su ímpetu hacia donde sabe que no hay diques ni otras defensas capaces de mantenerlo (...)** el príncipe que se apoya por entero en la fortuna cae según ella varía [en cambio] es feliz aquel que armoniza su modo de proceder con la calidad de las circunstancias (*El príncipe*, 178-179).

Tal como vemos, ambos textos muestran que el pragmatismo (también llamado razón instrumental) caracteriza la condición moderna y entra en franca oposición con los valores que daban cohesión social a la etapa feudal. Tanto para Maquiavelo como para Ariosto el comportamiento apropiado es aquel que logre combinar de forma adecuada virtud y fortuna, lo cual permite el éxito y la conservación del poder (respecto de este tema en Maquiavelo puede consultarse (Orjuela Escobar, s.f., http://appsciso.uniandes.edu.co/cpol/dp/archivos/docs/boletin/127/virtud_y_fortuna_como_razon.pdf.)

En la oposición Ruggiero/León, es el primero el que muestra estos valores emergentes, más allá de que su puesta en riesgo tenga que ver con el pasaje y la adaptación de su comportamiento individual a estos nuevos ejes de conducta, que implican una resignificación moderna de la relación virtud/fortuna. En este contexto en el que se debate la resolución de la historia amorosa de Bradamante y Ruggiero, se delinean también los pilares que constituirán la familia a la que esta unión dará lugar según las predicciones que le fueran reveladas a la joven en el Canto III de esta historia. En tal sentido, junto a la caracterización del rol social de la mujer en esta nueva sociedad, se define también el nuevo modelo de hombre y, en tal sentido y como Orjuela Escobar señala para el texto de Maquiavelo, podemos decir que el modelo que representa Ruggiero en el texto de Ariosto rompe

(...) con la antigua idea griega de que la fatalidad o el destino determinan, en su totalidad, el curso de la vida humana. La filosofía moral moderna, no considera la naturaleza humana como tendiente a la excelencia o *areté*, tal como lo hacía la de la antigüedad greco-latina, ni a la perfección religiosa, como lo hacía la medieval, sino como inscrita en la permanente tensión entre el defecto y la perfección, y entre la individualidad y la solidaridad social (s.f., 5).

De tal forma, Bradamante y el modelo que ha de encarnar implica revisar en este nuevo escenario el rol femenino en la sociedad moderna y delinear un modelo de unión conyugal. En este orden de cosas y como indicábamos, el texto señala la tensión que experimenta Bradamante entre la obediencia debida a los padres y el cumplimiento de su propio deseo. En este orden, la madre cuenta con el sometimiento de la hija a la voluntad de los padres, tal como se advierte en el siguiente fragmento:

La madre, suponiendo que su hija/ se mostrará **sumisa** a sus deseos,/ la exhorta a preferir la muerte antes/ que desposar a un **pobre caballero**;/ dice que **la repudia como hija**/ si tolera la injuria de su hermano:/ debe negarse y mantenerse firme,/ pues no cabe pensar en que él la obligue./ **Bradamante, en silencio, no se atreve/ a oponerse al deseo de su madre:/ le tiene tanto amor y reverencia,/ que no concibe el desobedecerla.**/ Sería grave error, por otra parte,/ prometer algo que cumplir no quiere (Canto XLIV, 37 a 39).

De tal forma, vemos que —en relación a la mujer y su rol en la familia— se delinea una actitud femenina basada en el silencio, el sometimiento y la obediencia. Así, más adelante, al encontrarse en soledad Bradamante se cuestionará a sí misma sobre su posibilidad a elegir en función de lo que se espera de su género:

—¡Pobre de mí! **¿Querré lo que no quiere/ quien puede sobre mí más que yo misma?**/ ¿Tan poca estima tengo del juicio/ de mi madre, que el mío le antepongo?/ **¿Habrá en una doncella otro pecado/ más grave o un baldón más vergonzoso/ que desposarme desobedeciendo/ a quienes debe siempre acatamiento?**/ ¡Pobre de mí!, ¿podrá el filial afecto/ hacer que te abandone, oh mi Rugero,/ y que me entregue a una esperanza nueva,/ a una nueva pasión, a un amor nuevo?/ **¿O dejaré de lado la obediencia,/ la reverencia que a los buenos padres/ deben los buenos hijos,** persiguiendo/ sólo mi bien, mi dicha, mi deseo?/ ¡Ay infeliz de mí, sé lo que debo/ hacer, lo que convienen a una hija buena! (Canto XLIV, 41 a 42).

Como vemos, la **obediencia** está en el centro del debate y se asocia íntimamente a la percepción de bondad en la doncella, expresando —de otra forma y en relación al mandato que pesa sobre la mujer— la tensión entre individualidad y solidaridad grupal que indicábamos más arriba como caracterizadora de la modernidad. Por otra parte, la vacilación entre dar obediencia a los padres o al propio deseo responde a un debate que se estaba dando en el plano social en relación a las prácticas matrimoniales y al consentimiento paterno y que tenía, en lo literario, una larga tradición que se expresa en el tópico de *la mal casada* o *mal maridada* y, en lo social y religioso, se venía debatiendo desde la edad media, dado que el matrimonio se entendía como un contrato celebrado entre la partes por su propia voluntad. En ese sentido, el Concilio de Trento (1545-1563) declaraba la validez de los matrimonios clandestinos, es decir aquellos realizados sin permiso paterno, aunque manifestaba la repulsa y prohibición que para con ellos siempre había tenido la Iglesia.

Por otra parte, las palabras de Bradamante permiten entrever también el enfrentamiento entre posiciones conservadoras o residuales y posiciones más innovadoras o emergentes en torno a este tema y que se expresan en el texto en la oposición juventud/vejez, como se deja ver en el siguiente pasaje:

Si no nuestro obediencia ni a mi padre/ ni a mi madre, **seré obediente, en cambio,/ a mi hermano, que es mucho más prudente,/ y no ha perdido por vejez el seso.**/ Lo que Rinaldo quiere lo consiente/ también Orlando, u ambos me secundan:/ a estos dos todo el mundo alaba y teme/ y valen más que toda nuestra gente./ Si para todos son la flor y nata, la gloria y esplendor

de Claramonte;/ (...) **¿por qué he de permitir que Amón decida/ lo que he de hacer, y no Orlando y Rinaldo?** (Canto XLIV, 46 a 47).

Como se observa, el deseo de la mujer sólo es viable si encuentra expresión a través de una posición masculina, en este caso a través de la voluntad de su hermano y Orlando. Pero su propio deseo no cuenta como tal. Por otro lado, el texto destaca en Bradamante no sólo la obediencia a los padres y su deseo de resolver este conflicto de la mejor forma sin llegar a desairar la voluntad paterna de forma explícita. En tal sentido, la joven ingenia una treta —que causa el enojo de los padres porque comprenden sus secretas intenciones— proponiendo que quien la despose, deba antes vencerla en batalla, poniendo en evidencia también en ella la cuota de pragmatismo que antes señalábamos en el comportamiento de Ruggiero.

El texto narra la forma en que la fortuna vuelve a jugar una mala pasada a los amantes, dado que León le pide a Ruggiero (sin saber aún su identidad) que tome su lugar en la batalla. La misma termina con la derrota de Bradamante (esto supone también en su caso lo contingente en la tensión virtud/ fortuna), lo que le otorga a León el derecho a desposarla. La joven exclamará entonces:

Soy su cautiva porque no he logrado/ matarlo ni prenderlo en el combate,/ mas no lo creo justo, no **tampoco/ respetaré la decisión de Carlos.**/ Sé que me acusarán de **veleidosa**/ si me desdigo de lo prometido:/ no seré la primera ni la última/ a la que de **inconstante** se la acusa./ Y es que en **fidelidad** a mi Rugero/ tengo mayor firmeza que una roca,/ y en esto bato claramente a todas/ las damas del pasado y del presente./ Si en lo demás me llaman inconstante./ ¿qué más da, si redundo en mi provecho?/ Si de León evito ser esposa,/ llámenme más **voluble** que una hoja (Canto XLV, 100 a 101).

Vemos entonces aquí nuevamente la tensión entre la valoración social y el ejercicio individual de una virtud, erigiéndose además Bradamante como modelo de mujer fiel. En tal sentido, su comportamiento entraña una gran diferencia respecto del de Ruggiero en relación a la honorabilidad, dado que ella se resuelve a favor de respetar la palabra dada a Ruggiero (fiel a su amor) por encima del daño social que esto le causaría a su reputación (ser tenida por veleidosa, inconstante, voluble). Mientras que Ruggiero se mantiene fiel a su honor. Así dirá:

Como el hombre propone y Dios dispone,/ sucedió que **me vi en la circunstancia/ de compensar tu mucha cortesía,**/ y además de dejar de odiarte, quise/ sacrificar la vida por servirte./ Me rogaste, ignorando que yo fuese/ Rugero, que en tu nombre consiguiese/ la mano de mi amada, y eso era/ como arrancarme el corazón o el alma./ Te he demostrado ya **que he preferido/ satisfacer tu anhelo antes que el mío** (Canto XLVI, 35 a 36).

Podemos advertir en ambos amantes un movimiento contrario: ella se vuelca hacia la preservación de la fidelidad a los sentimientos, respondiendo a lo que tradicionalmente se ha asociado a la mujer en relación a la primacía de lo sensible sobre lo racional y optando por sostener el vínculo sentimental/conyugal que la liga a Ruggiero (el mundo privado). Ruggiero, en cambio, optando por priorizar su honor se vuelca hacia lo exterior, sostiene mediante su sacrificio los vínculos sociales establecidos en la esfera pública con otro varón.

Finalmente, el orden se restituirá gracias a que, tal como indica el texto, “el cielo, como siempre había querido/ casarla con Rugero, le dio auxilio” (Canto XLV, 102). De tal forma y al conocerse el matrimonio secreto que unía a los amantes, León (compadecido y agradecido por las muestras de

cortesía de Ruggiero) depone sus intereses sobre Bradamante. De tal forma, se cumple lo que le vaticinara Merlín en el Canto III de la obra, cuando le dijera:

–Que la Fortuna cumpla tus deseos,/ oh **casta** y **nobilísima** doncella/ de **cuyo vientre** ha de salir la estirpe que Italia y todo el orbe glorifique (Canto III, 16).

En ese mismo canto, el narrador destaca otras virtudes que hacen a la caracterización femenina de Bradamante, tales como la **modestia** (*mirada tímida y remisa/ (como propia de dama tan modesta)*, Canto III, 13) y la astucia (*...los consejos que la maga/ dio a Bradamante para que pudiera/ conseguir con astucia a su Rugero*, Canto III, 66).

El texto se cierra con las bodas de Ruggiero y Bradamante, ocasión en que ocurre el enfrentamiento con Rodomonte, quien luego de ser humillado en batalla por la joven esposa y permanecer como eremita en penitencia, viene a obtener revancha en un enfrentamiento con el novio, a fin de lavar su honor y el de su rey Agramante. Ocurre, entonces, en el cierre una nueva asignación de roles en la pareja conyugal:

¡Oh de qué buena gana tomaría / para sí misma el reto de esta empresa./ aun en el caso de saber sin duda/ que acabaría por perder la vida!/ Mil muertes afrontara, si la muerte/ más de una vez pudiera padecerse,/ por no tener que ver a su Rugero/ a un extremo y mortal peligro expuesto./ **Mas no hay ruego que valga, pues su amado/ no piensa renunciar a tal empresa./ Bradamante contempla la batalla/ con triste rostro y corazón tremante.** (Canto XLVI, 114 a 115).

Si bien Bradamante asume el papel que tradicionalmente le había correspondido a la dama, ser observadora, esta elección de la joven constituye una redistribución de los roles, dado que ella ha dado muestras a lo largo de toda su existencia como guerrera de poder cumplir con esta empresa. Este gesto constituye por su parte —como mujer— la aceptación del papel que se le asigna a lo femenino en la sociedad moderna. Emerge, así, una figura de mujer que por la virtud física (casta), intelectual y moral es igual al hombre en potencia (Bradamante podría tomar su lugar pero se somete a la voluntad de Ruggiero), pero en la realidad, cuando se trata de la gestión de la fuerza y el poder, se coloca en una posición expectante, por debajo y detrás del varón, primando su adhesión a virtudes tradicionales de castidad y obediencia y evidenciando, de esta forma, la aceptación de su inferioridad en lo sexual y social. Abandona, entonces, Bradamante el campo de batalla (el espacio público/político) para mantenerse marginal como temerosa observadora y, con esta nueva redistribución, la obra concluye.

3. Conclusión

En relación al reparto de roles y funciones entre los sexos, el texto de Ariosto supone un aporte más a la discusión que se venía dando en torno a este tema desde el final de la Edad Media en las conocidas *Querelles des femmes* y que también tenían eco en los numerosos manuales de cortesanía que se estaban componiendo contemporáneamente al texto analizado. En la mayoría de estos textos, tanto los anteriores como los contemporáneos, se sostenía que las mujeres eran viles, inconstantes, frágiles, imprudentes y también astutas, incorregibles, frívolas, insaciables sexualmente, además de perezosas, avaras, codiciosas, crítonas y parlanchinas. En definitiva, se sostenía la idea de que las mujeres eran una versión incompleta e imperfecta respecto del varón, indicándose que eran limitadas intelectualmente.

tualmente, siendo por esto mismo alejadas del saber y de la toma de decisiones, convirtiéndolas en seres siempre dependientes del padre, primero, del esposo, luego. En el marco de las *Querelles...* algunas voces femeninas (como la de Cristina de Pizán) y muchos varones defensores de las mujeres argumentaban fuertemente en contra de estas creencias. El texto de Ariosto, a través de la figura de Bradamante, muestra una mujer que contraría todas las críticas que se hacían a la mujer y sobre las cuales se asentaba la posición de sumisión que se le asignaba a la mujer como natural e incuestionable, para —finalmente— presentarla expresando su voluntad de someterse al varón y asumir volitivamente una posición marginal respecto del mismo, dejando a la parte masculina la responsabilidad del mundo exterior, el sustento económico, la defensa de la sociedad, su dirección política y a la femenina, el interior de la casa, la familia, el servicio al marido y la gestación de los hijos. Ariosto presenta a partir de Bradamante el modelo femenino moderno y lo plantea, ya no como natural, sino como una elección de la mujer, con lo cual acentúa la jerarquización entre los sexos que había caracterizado etapas anteriores. La pluma de este varón travestida en personaje femenino presenta, como elección femenina, la mirada masculina sobre la forma de ser mujer en la modernidad, superponiendo así al silencio obligado y obediente de las mujeres la palabra masculina que las inscribe, las sujeta y las define.

El cierre del *Orlando Furioso*, con la muerte de Rodomonte a manos de Ruggiero ante la mirada turbada y el corazón tremante de Bradamante, nos recuerda las palabras de Simone de Beauvoir en el *Segundo Sexo*:

El guerrero pone en juego su propia vida para aumentar el prestigio de la horda, del clan al cual pertenece. Y, de ese modo, prueba brillantemente que la vida no es el valor supremo para el hombre, sino que debe servir a fines más importantes que ella misma. (...) El hombre se eleva sobre el animal al arriesgar la vida y no al darla. Por eso la humanidad acuerda superioridad al sexo que mata y no al que engendra. (1967: 88)

Fuentes

Maquiavelo, N. (1975). *El príncipe*, Barcelona, Bruguera.
Ariosto, L. (2005). *Orlando Furioso*, Madrid, Espasa.

Bibliografía

de Beauvoir, S. (1967). *El Segundo Sexo*, vol. I, Buenos Aires, Siglo XX.
Irigoyen López, A. y Ghirardi, M. (2009). “El matrimonio, el concilio de Trento e Hispanoamérica”, *Revista de Indias*, vol. LXIX, n.º 246, pp. 241-272.
Orjuela Escobar, L. J. (s.f). “Virtud y fortuna en Maquiavelo, como razón instrumental y contingencia”. Disponible en: http://appsciso.uniandes.edu.co/cpol/dp/archivos/docs/boletin/127/virtud_y_fortuna_como_razon.pdf. Consultado en octubre de 2015.
Sau, V. (2000). *Diccionario Ideológico Feminista*, Barcelona, Icaria Editorial.

Lorena M. A. **de-Matteis**

Norma **Bravo**

(Editoras)

Investigación y práctica docente en la enseñanza de lenguas para propósitos específicos

Volumen 13

Índice

Interculturalidad y lenguas extranjeras: la necesidad de una ampliación de contenidos y una evaluación alternativa.....	795
<i>Lucas Matías Brodersen, Gonzalo Eduardo Espinosa</i>	
Orientaciones de investigación en la enseñanza de las lenguas para propósitos específicos en el ámbito institucional aeronáutico.....	805
<i>Lorena M. A. de- Matteis</i>	
Inglés aeronáutico: definición y reseña de su enseñanza en la Argentina.....	815
<i>Lorena M. A. de- Matteis, Ana M. Martino, Norma Bravo</i>	
El impacto de la enseñanza de secuencias formulaicas en un curso universitario de ESP para policías en formación.....	823
<i>Andrea C. Rodeghiero</i>	
El componente intercultural en los libros de inglés aeronáutico.....	833
<i>Mariela Starc, Norma Bravo</i>	

Interculturalidad y lenguas extranjeras: la necesidad de una ampliación de contenidos y una evaluación alternativa

Lucas Matías Brodersen
Universidad Nacional del Sur
lubroder@hotmail.com

Gonzalo Eduardo Espinosa
Universidad Nacional del Comahue / CONICET
gonzaedward@hotmail.com

1. Introducción

Las teorías más tradicionales relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras se basaban principalmente en el desarrollo de las macro-habilidades —lectura, escucha, habla y escritura— teniendo en cuenta principalmente el aspecto estructural de la lengua meta (Green, 1989; Freeman y Freeman, 1992; Gass y Selinker, 2001). Ahora bien, con la aparición y el desarrollo de los abordajes interculturales en los estudios teóricos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras (Byram, 1997, 2009; Corbett, 2003; Coperias Aguilar, 2007; Liddicoat y Scarino, 2013; entre otros), lo intercultural se concibe como un aspecto esencial que debe desarrollarse en conjunto con dichas macro-habilidades.

Dada la relación indisociable que existe entre lengua y cultura (Lázár *et al.*, 2007), desde un enfoque intercultural, resulta indispensable considerar factores contextuales y aspectos culturales que prioricen la lengua en uso, por lo que la información pragmática de la lengua meta debe necesariamente ocupar un lugar esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Celce-Murcia *et al.* (1995) y Celce-Murcia (2007) se considera primordial que el desarrollo de la *competencia sociocultural* esté emparejado con el de las demás subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983). Es por ello que para el abordaje de las cuestiones pragmáticas, adoptamos la pragmática sociocultural (Bravo, 1999, 2003, 2005, 2009; Briz, 2004) entendida como la rama de la lingüística que intenta “describir el uso de los recursos comunicativos provistos por una lengua determinada dentro de su propio sistema sociocultural” (Bravo, 2003: 103).

Si bien los diferentes planes de estudio relacionados con las lenguas extranjeras han intentado ir más allá de la enseñanza de los aspectos estructurales, estos últimos aún ocupan un lugar preponderante, tanto en la selección de los contenidos como en los dispositivos de evaluación. De este modo, las cuestiones pragmáticas siguen siendo relegadas, a pesar de su importancia dentro de los enfoques interculturales. En este trabajo, se propone el diseño de herramientas de evaluación que favorecen una integración de los diferentes aspectos de la lengua meta: por un lado, los aspectos morfosintácticos, semánticos y fonológicos; por otro, los socioculturales, contextuales y de lengua en uso. En primer lugar, proponemos formas de evaluación aplicables a cursos de inglés como lengua extranjera para fines

específicos a nivel universitario, donde la gran mayoría de los estudiantes son hispanoparlantes; en segundo lugar, presentamos diferentes alternativas aplicables a diferentes interlenguas.

2.1. Comunicación intercultural y lenguas extranjeras

Los enfoques más tradicionales de la enseñanza de lenguas consideraban la lengua meta como un sistema de signos que los estudiantes debían aprender para luego ser aplicado de forma correcta en una determinada situación comunicativa: se suponía que las reglas gramaticales aprendidas serían aplicadas correctamente durante una interacción. No se consideraban los factores contextuales y los aspectos culturales eran apenas un accesorio para aumentar el conocimiento general de los aprendientes, pero nada aportaban al aprendizaje de la lengua en sí (Miranda Ubilla, 2000). Por ejemplo, en el método de “gramática-traducción” se priorizaba básicamente “el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, de manera que el alumno pueda tanto entender oraciones como construirlas” (Alcalde Mato, 2011: 12).

Con el desarrollo de los enfoques comunicativos en la década de los ochenta del siglo XX, los métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras consideran la lengua meta como un medio por el cual los hablantes se comunican y expresan (Miranda Ubilla, 2000), priorizando así la lengua en uso y el desarrollo de la *competencia comunicativa* (Hymes, 1967, 1995). Este último término se refiere a la competencia sociolingüística del hablante, es decir, al conocimiento de reglas para usar la lengua de forma apropiada en un determinado contexto. Asimismo, surgió como una respuesta a las teorías formales de Chomsky (1957, 1965) que desestimaban los factores sociales y se enfocaban en la competencia lingüística, es decir, el conocimiento para describir los sistemas de sonidos y para combinar sonidos en morfemas y morfemas en oraciones. En los enfoques comunicativos se observan dos aspectos que cuentan con un lugar de privilegio: (a) el contexto, entendido como aquellos factores físicos y culturales que rodean un enunciado (Coseriu, 1992); (b) la información pragmática, “definida como el conjunto de creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un hablante” (Escandell Vidal, 2002: 31-32 *apud* Caballero Díaz, 2005: 33). Del mismo modo, se apunta a que el aprendiente de una lengua extranjera desarrolle dicha competencia comunicativa, que está dividida en una serie de subcompetencias que proporcionan las estrategias y herramientas necesarias para desenvolverse en diferentes contextos (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983).

En las últimas dos décadas, los enfoques que priorizaban el desarrollo de la competencia comunicativa han evolucionado a enfoques que priorizan la integración de aspectos interculturales. Esto estaría motivado por la diversidad del contexto social actual, donde debemos considerar la internacionalización de los mercados y la globalización, como también los fenómenos migratorios (Patricio Tato, 2014: 216). De acuerdo a estos enfoques, la enseñanza de lengua y cultura debe darse de modo integral, y la comunicación intercultural, a grandes rasgos, “involucra el uso de códigos lingüísticos significativamente diferentes y el contacto entre personas con diferentes conjuntos de valores y modelos del mundo” (Beneke, 2000 *apud* Lázár *et al.*, 2007). En la clase de lenguas extranjeras, este tipo de comunicación cobra forma por medio de los contenidos que contengan Cultura (aquellos aspectos que caracterizan una cultura con el paso de las generaciones) y cultura (los elementos culturales que son efímeros y no sobresalen claramente ante otras culturas)¹. Los contenidos interculturales necesariamente deben ser uno de los focos de atención en el aula para que los aprendientes puedan observarlos, y así motivar una reflexión sociocultural que tenga preponderancia en la formación

¹ Véanse p. ej. Espinosa y Scilipoti (2012) para un resumen de cuestiones interculturales en el aula de lenguas extranjeras.

de hablantes interculturales, quienes “han logrado asentarse en un intermedio [cultural], que saben y pueden actuar tanto en su cultura nativa como en otra adquirida posteriormente” (House, 2007: 19). Así, los aprendientes deben ser conscientes no solo de las variables socioculturales de su lengua nativa, sino también de las relacionadas con la lengua meta.

Asimismo, la adopción de un enfoque intercultural ha llevado a una evolución de las diferentes subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa. Por ejemplo, en Celce-Murcia *et al.* (1995) y Celce-Murcia (2007), se incluye la *competencia sociocultural* para referirse al conocimiento del hablante para usar e interpretar la lengua de forma eficaz. Esto también abarca el conocimiento pragmático con el que el hablante se expresa adecuadamente dentro del contexto comunicativo global y social.

2.2. La interculturalidad en cursos de LFE

Para los propósitos de este trabajo, podemos destacar dos tendencias metodológicas en torno a los cursos de lengua con fines específicos (LFE). En las metodologías más tradicionales (Frydenberg, 1982) la enseñanza se focaliza en la estructura y el vocabulario en torno al perfil del egresado. En los diferentes cursos de inglés como lengua extranjera, los futuros profesionales generalmente reciben instrucción en la comprensión de textos en inglés específicos de cada área; no se prioriza la producción escrita y oral, y el componente sociocultural queda relegado a un segundo plano o a la enseñanza incidental, es decir, no se contempla en los planes de estudios. La segunda tendencia (Iranmehr *et al.*, 2010; Liton, 2012) presenta los cursos de lengua con fines específicos como cruzados por las necesidades que muchos de los graduados de distintas carreras universitarias manifiestan durante su formación y las futuras necesidades que encuentran una vez inmersos en el campo profesional. Parte de la motivación para esta segunda tendencia está fundada en los casos de graduados que han recibido únicamente formación en la lectocomprensión y que generalmente encuentran dificultades al momento de interactuar en capacitaciones y reuniones de ámbito internacional, con colegas en laboratorios o en transacciones económicas en inglés.

Debido al contexto social actual, compuesto por individuos con diferentes trasfondos culturales y diversas cosmovisiones, consideramos que el aspecto sociocultural debe incluirse en los cursos de LFE no solamente en función de la experticia específica del aprendiente, sino también con respecto a su componente sociocultural en torno a su profesión. Teniendo en cuenta que la competencia sociocultural hace referencia al “conocimiento pragmático del hablante, es decir, cómo expresar mensajes apropiadamente en el contexto global social y cultural de la comunicación” (Celce-Murcia, 2007:46), la selección de los contenidos para un programa de LFE no debe reducirse meramente a la enseñanza del vocabulario técnico o científico de cada especialidad, sino que también debe promover tanto la reflexión sociocultural, porque la inclusión de contenidos interculturales en el aula podría evitar fallas en la comunicación debidas a diferencias culturales y transferencias socioculturales (Huang *et al.*, 2012). De esta manera, se evitaría una imagen errónea de la cultura meta y un prejuicio por parte de los interlocutores que interactúan con los aprendientes.

3. La inclusión de contenidos socioculturales

Como señala Celce Murcia (2007), se observan casos en la interacción oral en donde un error en la estructura gramatical no resulta tan serio en comparación con la falta de conocimiento sociocultural,

que se traduce en formas lingüísticas inapropiadas para un contexto determinado. Por ello, creemos necesaria una ampliación de contenidos y competencias en los cursos de LFE para incorporar aquellos aspectos que desarrollen y consoliden la competencia sociocultural de los aprendientes. Para tal fin, el docente de lengua extranjera debe tener en cuenta los propósitos de la lengua meta tanto en el uso áulico como en el empleo que le darán los aprendientes una vez finalizada la instrucción formal universitaria. Una manera de ampliar los contenidos gira en torno a dos nociones íntimamente relacionadas con la interculturalidad en lenguas extranjeras: una es la inteligibilidad en las habilidades de escucha y habla; la otra es el desarrollo de la competencia sociocultural.

En lo que respecta a las macro-habilidades de *escucha* y *habla*, la ampliación de contenido está ligada a un cambio de paradigma en cómo se concibe la pronunciación en un curso de lengua extranjera. Levis (2005) contrasta dos enfoques diferentes: por un lado, el *principio de lo nativo*, cuyo objetivo es un aprendiente con un dominio de la lengua igual a la de un hablante nativo. Por otro lado, el *principio de la inteligibilidad*, que tiene como meta a un hablante que puede entender y ser entendido, sin importar el grado de acento que el aprendiente tenga en su interlengua. De acuerdo a este último principio, lo importante radica en dejar de lado la idea de aprendiente “imperfecto” en contraste con el habla de un nativo, y en su lugar, valorar el poder de comunicación y negociación de los hablantes no nativos.

Si se considera que actualmente la gran mayoría de las interacciones orales en inglés tienen lugar entre hablantes no nativos (Crystal, 2012) y que la lengua inglesa deja de estar asociada a un determinado contexto geográfico (por ejemplo: el Reino Unido o los Estados Unidos), creemos que en la clase de lengua extranjera se deberían repensar los criterios de contenidos —y así de evaluación— con respecto al principio de inteligibilidad, dejando de lado aquellas cuestiones de pronunciación —tanto en lo segmental como en lo prosódico— que en caso de pronunciarse “inapropiadamente” *no* provocan un fracaso en la comunicación en la comunidad internacional². La inteligibilidad en el aula puede fomentarse, entre otras formas, a través de la inclusión de voces no nativas a fin de ampliar la habilidad de escucha de los aprendientes; es decir, las típicas actividades de escucha se pueden realizar con hablantes del inglés cuyas primeras lenguas sean, por ejemplo, el japonés, francés o italiano. El uso de voces no nativas permite a los aprendientes ampliar el espectro de comprensión del inglés como lengua franca.

Asimismo, con el objetivo de ir más allá de lo gramatical y enfatizar el principio de inteligibilidad, consideramos necesario el trabajo con elementos extra-lingüísticos como los kinésicos —uso correcto del lenguaje corporal— y los prosémicos —gestos, distancia y postura corporal—; y a su vez, elementos para-lingüísticos —tono, entonación, timbre, volumen, silencios y contacto visual—, que varían según los contextos interculturales (p. ej. Gibson, 2010). De este modo, si el objetivo final ya no radica en el habla de un hablante nativo, los docentes y alumnos pueden ajustarse a desafíos más reales y posibles de alcanzar (p. ej. Walker, 2010), tales como convertirse en un hablante no nativo inteligible en el ámbito internacional.

Por su parte, el desarrollo de la *competencia sociocultural* supone que la pragmática debe priorizar la lengua en uso y no el aprendizaje de las reglas gramaticales de la lengua meta, por lo que conceptos como “correcto/incorrecto”, que predominaban en enfoques más tradicionales, son reemplazados por “apropiado/inapropiado”, o bien del estilo “adecuado/inadecuado” o “actos de habla exitosos/fallidos”. En la actualidad, el desarrollo de la competencia sociocultural se considera uno de los factores más importantes y necesarios para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (Consejo de Europa, 2002; Bravo, 2003, 2005; Murillo Medrano, 2004; Bausells Espin, 2013). Sin

² Véanse Brodersen y Espinosa (2014) para una sugerencia de contenidos básicos en la enseñanza de la pronunciación del inglés para hispanoparlantes en curso de LFE.

embargo, la gran mayoría de los manuales que dicen enmarcarse en un abordaje comunicativo aún se encuentran organizados y centrados en contenidos estructurales, relegando la inclusión de contenidos pragmáticos/socioculturales.

En cuanto a la adquisición de dichos contenidos pragmáticos, consideramos que, si bien su aprendizaje puede darse a través de un contacto directo (o *in situ*) con hablantes nativos de la lengua meta, la intervención del profesor con un programa específico orientado a la interculturalidad resulta también esencial, porque determinadas funciones pragmáticas y factores contextuales no les resultan tan evidentes a los aprendientes, incluso a pesar de tener contacto directo con la lengua y cultura meta (Murillo Medrano, 2004). De este modo, los aspectos pragmáticos —como por ejemplo las estrategias de cortesía— pueden incorporarse a través de tareas áulicas específicamente diseñadas, por medio de la reflexión metapragmática, o con una combinación de ambas (ibíd.: 260). A su vez, la enseñanza de estos factores debe integrarse con la de los componentes morfosintácticos, fonético-fonológicos y léxicos, porque los diferentes recursos pragmáticos se manifiestan de diferentes formas en la gramática. Por ejemplo, las peticiones corteses en el español bonaerense se realizan a través del uso del imperativo en contextos familiares y de camaradería (Boretti, 2003), a diferencia del inglés, donde generalmente se realizan través de oraciones interrogativas. Por último, creemos que la inclusión de los contenidos pragmáticos debe comenzar en los niveles iniciales de los cursos de LFE, para seguir incluyéndolos progresiva y paulatinamente en los programas de estudio posteriores.

4. Lengua meta e interculturalidad, ¿qué y cómo evaluar?

Los modelos evaluativos tradicionales y los modelos más abarcadores o alternativos presentan metodologías y objetivos distintos. Por un lado, desde una mirada más tradicional, la evaluación en los cursos de lenguas extranjeras consiste en la medición cuantitativa de los diferentes contenidos y se lleva a cabo en los momentos del período lectivo que el docente considera necesarios (Luoma, 2004). Por otro lado, un abordaje más abarcador de la evaluación comprende métodos formativos y continuos que proponen integrar los aspectos interculturales a lo largo de un proceso evaluativo dinámico (Cf. Liddicoat y Scarino, 2013). Si la interculturalidad resulta un contenido más en los cursos de LFE, también resulta necesario entonces evaluar los *conocimientos, actitudes positivas, habilidades y concientización* que desarrolle un hablante intercultural; además, la evaluación debe estar vinculada con los objetivos que se han propuesto para los aprendientes (Fantini, 2009).

Asumiendo que es necesario formar aprendientes con habilidades y conocimientos interculturales que vayan más allá del aspecto estructural del lenguaje, nos preguntamos: ¿cómo evaluar dichas habilidades y conocimientos? Una de las mayores dificultades al momento de dar cuenta de los aspectos interculturales reside en la manera de medirlos cuantitativamente. Creemos que la utilización de la rúbrica, como un dispositivo de evaluación cualitativa y cuantitativa (véanse Alderson, 1991; Luoma, 2004; Brodersen y Martino, 2012), permite ajustarse a los diversos objetivos y contextos particulares, y que además, permite una integración y selección de aspectos estructurales, de lengua en uso, y cuestiones pragmáticas e interculturales. Asimismo, la rúbrica puede ser utilizada tanto por docentes como alumnos, brinda una retroalimentación valiosa y constructiva, y se adapta a la evaluación no solo sumativa sino también a opciones alternativas como proyectos, entrevistas, portfolios, ensayos, presentaciones orales, etc. Además, puede utilizarse para evaluaciones individuales o grupales, como también para la autoevaluación y la evaluación entre pares (Luoma, 2004). Igualmente, puede administrarse en diferentes momentos del ciclo lectivo para promover la reflexión por parte de los aprendientes acerca de su aprendizaje.

Para ilustrar una alternativa de evaluación en donde se integre el aspecto formativo y el sumativo, se presentan las tablas n.º 1 y 2, que cuentan con opciones flexibles para ser adaptadas a distintos contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

La tabla n.º 1 muestra un ejemplo de rúbrica que evalúa la competencia sociocultural y puede auto-administrarse por los aprendientes o incluir el control y guía de los docentes. En Brodersen y Espinosa (2014: 21) se diseñó el esquema de la tabla n.º 1 con el fin de evaluar cuestiones específicas relacionadas con la interculturalidad, como la noción y práctica de la puntualidad en distintas culturas. Para el presente trabajo, en la tabla n.º 1 se ampliaron las opciones en los *temas* a modo de abarcar un número mayor de aspectos socioculturales, como por ejemplo, las estrategias de cortesía en los saludos, las peticiones, las invitaciones y las fórmulas de tratamiento. En esta tabla existen cinco valores ascendentes según el grado de autonomía y precisión con el que el aprendiente puede realizar alguna habilidad conectada a un tema trabajado en clase.

1= Puedo hacerlo con mucha ayuda del profesor y de mis compañeros. 2= Puedo hacerlo con un poco de ayuda. 3= Puedo hacerlo bien. 4= Puedo hacerlo muy bien. 5= Puedo hacerlo muy exitosamente.					
¿Cuán intercultural soy?					
Temas	Puntaje				
Reconozco cuáles aspectos culturales míos son distintos en otros contextos.	1	2	3	4	5
Puedo entender cómo son en otras culturas los saludos, fórmulas de tratamiento, peticiones e invitaciones.	1	2	3	4	5
Soy paciente y tolerante a la hora de escuchar a otros estudiantes.	1	2	3	4	5
Puedo preguntar y solicitar aclaraciones para entender mejor un mensaje.	1	2	3	4	5
Estoy atento a cómo los que me escuchan están entendiendo mi mensaje.	1	2	3	4	5

Tabla n.º 1. Rúbrica para autoevaluación por parte de los aprendientes (adaptada de Brodersen y Espinosa, 2014).

La tabla n.º 2 ejemplifica cómo evaluar un curso de cualquier lengua extranjera teniendo en cuenta el aspecto intercultural. Se dejaron de lado cuestiones de específicas diseñadas en Brodersen y Espinosa (2014: 25) —como las de pronunciación— a modo de desviar el foco de atención en la evaluación de lo intercultural. En la tabla n.º 2 se incluyen cuatro aspectos —lo intercultural, la inteligibilidad, el vocabulario y la gramática— que están subdivididos en cinco valores que ascienden según el grado de experticia con el que los aprendientes utilizan la lengua meta.

Aspectos interculturales	Inteligibilidad	Vocabulario	Gramática
5. Comprensión profunda y aceptación de nociones (saludos, fórmulas de tratamiento, peticiones e invitaciones) en otras culturas.	5. Muy fácil de ser entendido. Muy buen uso de frases entonacionales, dudas y lenguaje corporal.	5. Uso eficaz de vocabulario.	5. Uso efectivo y muy buen manejo de estructuras gramaticales.
4. Buena comprensión y aceptación de nociones (saludos, fórmulas de tratamiento, peticiones e invitaciones) de otras culturas.	4. Fácil de ser entendido. Buen uso de frases entonacionales, dudas y lenguaje corporal.	4. Uso adecuado de vocabulario, con dudas por parte del estudiante.	4. Buen manejo de estructuras gramaticales básicas.
3. Moderada comprensión y aceptación de nociones (saludos, fórmulas de tratamiento, peticiones e invitaciones) de otras culturas.	3. Relativamente fácil de ser entendido. Casi buen uso de frases entonacionales, dudas y lenguaje corporal.	3. El estudiante puede clarificar enunciados inadecuados cuando se le solicita.	3. Confusión causada por un manejo inadecuado de la gramática, pero que el estudiante puede clarificar.
2. Limitada comprensión y aceptación de nociones (saludos, fórmulas de tratamiento, peticiones e invitaciones) de otras culturas.	2. Difícil de ser entendido. Uso pobre de frases entonacionales. Relativamente mal manejo de dudas y lenguaje corporal.	2. Uso limitado de vocabulario.	2. Manejo pobre de estructuras gramaticales básicas.
1. Falta de comprensión y aceptación de nociones (saludos, fórmulas de tratamiento, peticiones e invitaciones) de otras culturas.	1. Muy difícil de ser entendido. Muy pocas frases entonacionales significativas. Uso inapropiado de dudas y lenguaje corporal.	1. Uso inapropiado de palabras y frases.	1. Incapacidad de producir enunciados gramaticalmente correctos.

Tabla n.º 2. Rúbrica para ser administrada por los docentes (adaptada de Brodersen y Espinosa, 2014).

El empleo de formas de evaluación como los representados en las tablas n.º 1 y 2 permite evaluar de manera cuantitativa los aspectos cualitativos relacionados con lo intercultural y la inteligibilidad, permitiendo la integración de la evaluación del vocabulario y la gramática. Esta integración de métodos de evaluación resulta posible gracias a la combinación de lo conceptual con lo numérico, que se expresan en las rúbricas. La tarea siguiente consiste en decidir con quién (docentes y alumnos, o alumnos y pares, o alumnos por su cuenta), cuándo (en un punto de tiempo o en un período de tiempo) y dónde (dentro o fuera del aula) aplicar estas formas de evaluación.

5. Conclusión

La inclusión de contenidos socioculturales ha cobrado importancia en los cursos de lenguas extranjeras con fines específicos. Resulta vital que los aprendientes puedan desarrollar la competencia comunicativa y sus diferentes subcompetencias con el objetivo de convertirse en profesionales en distintas áreas del conocimiento, y que tengan la capacidad de desenvolverse de forma apropiada en la comunidad internacional como hablantes no nativos, evitando fallas en la comunicación ligadas a diferencias culturales. Para ello deben tenerse en cuenta diversos recursos didácticos en los que subyace la noción de inteligibilidad y el desarrollo de la competencia sociocultural.

A su vez, las diferentes formas alternativas de evaluación deben contemplar dicha ampliación de contenidos y para tal fin, consideramos que la rúbrica resulta una herramienta de (auto)evaluación práctica y eficaz que puede adaptarse a diferentes contextos y momentos del proceso enseñanza-aprendizaje. Las rúbricas sugeridas en este trabajo presentan el beneficio de poder evaluar cuestiones formales del lenguaje, como la gramática y el vocabulario, como también cuestiones vinculadas a lo intercultural.

Consideramos que la ampliación de contenidos interculturales y la utilización de rúbricas desde los niveles iniciales tienen un alto impacto en los cursos de lengua con fines específicos. Los estudiantes universitarios y futuros profesionales, inmersos en un contexto actual marcado por la diversidad y la heterogeneidad, tienen la posibilidad de promover la reflexión no solo de cuestiones relacionadas con el funcionamiento de cuestiones lingüísticas de la lengua meta sino también de aspectos interculturales. De esta manera, logramos una articulación integral de tres aspectos centrales en los estudios recientes sobre la enseñanza de lenguas extranjeras: interculturalidad, evaluación y lenguas con fines específicos.

Bibliografía

- Alderson, C. (1991). "Bands and Scores", en: Alderson, J. y North, B. (Eds.) *Language testing in the 1990s*, Londres, Modern English Publications/British.
- Alcalde Mato, N. (2011). "Principales métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras en Alemania", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, vol. 6, pp. 9-23.
- Bausells Espin, A. (2013). "El factor socio-pragmático en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Reflexión sobre el proceso de adquisición de la competencia socio-pragmática intercultural y propuestas didácticas para el aula", Tesis de maestría inédita, Universidad de Alcalá.
- Beneke, J. (2000). "Intercultural Competence", en: Bliesener, U. (Ed.) *Training the Trainers. International Business Communication*, vol. 5, Köln: Carl Duisberg Verlag, pp. 108-109.
- Boretti, S. H. (2003). "Cortesía, imagen social y contextos socioculturales en la variedad del español de Rosario, Argentina", en: Bravo, D. (Ed.). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Universidad de Estocolmo. Accesible en Actas del Primer Coloquio del programa EDICE en www.edice.org. pp. 109-120.
- Bravo, D. (1999). "¿Imagen 'positiva' vs. Imagen 'negativa'? Pragmática sociocultural y componentes de face", *Oralia. Análisis del discurso oral*, vol. 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*, Estocolmo, Universidad de Estocolmo, pp. 98-108.
- Bravo, D. (2005). "Categorías, tipologías y aplicaciones: Hacia una redefinición de la 'cortesía comunicativa'", en: Bravo, D. (Ed.). *Estudios de la (des)cortesía en español: Categorías conceptuales y sus aplicaciones a corpora orales y escritos*, Buenos Aires, Dunken, pp. 21-52.
- 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/Bs. As., Dunken, pp. 31-68.
- Briz, A. (2004). "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación", *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel, pp. 67-93.

- Brodersen, L. y Martino, A. (2012). "Evaluación en cursos de inglés como lengua extranjera: Métodos, recursos y alternativas para el nivel universitario", en: *Actas del II Congreso Nacional: El conocimiento como espacio de encuentro*, Neuquén, EDUCO.
- Brodersen, L. y Espinosa, G. (2014). "Speaking in an Intercultural Context: Reflections on Assessment", en: *Actas del III Congreso Nacional: El Conocimiento como espacio de encuentro*, Neuquén, EDUCO.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*, Clevedon/ England, Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). "Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education", en: Deardorff, D. K. (Ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Caballero Díaz, C. (2005). "Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE". Tesis de Maestría inédita, Universidad de Alicante.
- Canale, M. y Swain, M. (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, vol. 1, n.º 1, pp.1-48.
- Canale, M. (1983). "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", en: Richards, J. y Schmidt, R. (Eds.). *Language and Communication*, Londres, Longman, pp. 2-27.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). "A Pedagogical Framework for Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications", *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6, n.º 2, pp. 5-35.
- Celce-Murcia, M (2007). "Rethinking the Role of Communicative Competence", en: Alcón Soler, E. y Safont Jorda, M. (Eds.). *Intercultural Language Use and Learning*, Dordrecht, Springer.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*, The Hague/Paris, Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Consejo de Europa (2002). "Marco común de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación", Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Versión digital del Instituto Cervantes en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Coperias Aguilar, M. (2007). "Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom", en: Alcón Soler, E. y Safont Jorda, M. (Eds.). *Intercultural Language Use and Learning*, Dordrecht, Springer.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Clevedon, Multi-lingual Matters Ltd.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*, Madrid, Gredos.
- Crystal, D. (2012). "A Global Language", en: Seargeant, P. y Swann, J. (Eds.). *English in the World: History, Diversity, Change*, Abingdon, Routledge, pp. 152-77.
- Escandell Vidal, M. V. (2002). *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Espinosa, G. y Scilipoti, P. (2012). "The Importance of Being Plurilingual: Blooming with the Other", en: *Actas del II Congreso Nacional: El conocimiento como espacio de encuentro*, Neuquén, EDUCO.
- Fantini, A. (2009). "Assessing Intercultural Competence", en: Deardorff, D. K. (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Freeman, D. y Freeman, Y. (1992) *Whole Language for Second Language Learners*, Portsmouth, Heinemann.
- Frydenberg, G. (1982). "Designing an ESP Reading Skills Course", *ELT Journal*, vol. 36, n.º 3, pp. 156-163.

- Gass, S. M. y Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, Londres, Lawrence Erlbaum.
- Gibson, R. (2010 [2002]). *Intercultural Business Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- Green, M. L. (1989). "Methods for Teaching non-English Speaking Adults", *Adult Learning*, vol. 1, n.º 3, 25-27.
- House, J. (2007). "What is an Intercultural Speaker?", en: Alcón Soler, E. y Safont Jorda, M. (Eds.). *Intercultural Language Use and Learning*, Dordrecht, Springer.
- Huang, J.; Dotterweich, E. y Bowers, A. (2012). "Intercultural Miscommunication: Impact on ESOL Students and Implications for ESOL Teachers", *Journal of Instructional Psychology*, vol. 39, n.º 1, pp. 36-40.
- Hymes, D. (1967). "Models of the Interaction of Language and Social Setting", *Journal of Social Issues*, vol. 23, n.º 2, pp. 8-38.
- Hymes, D. (1995). "Acerca de la competencia comunicativa", en: Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 27-47.
- Iranmehr, A.; Erfani, S. M. y Davari, H. (2010). "A Call for the Reengineering of Iranian ESP Textbooks", *Sino-US English Teaching*, vol. 7, n.º 7, pp. 23-30.
- Lázár, I.; Huber-Kriegler, M.; Lussier, D.; Matei, G. S. y Peck, C. (Eds.) (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators*, European Centre for Modern Languages, Strasbourg, Council of Europe.
- Levis, J. (2005). "Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching", *TESOL Quarterly*, vol. 39, n.º 3, pp. 369-377.
- Liddicoat, J. y Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Liton, H. A. (2012). "An Evaluation of the Effectiveness of ESP course for Business Administration at Community College of Jazan University", *English for Specific Purposes World*, vol. 12, n.º 36, pp. 1-14.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Miranda Ubilla, H. (2000). "La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras". Tesis de Doctorado inédita, Universidad de Alicante.
- Murillo Medrano, J. (2004). "La pragmática y la enseñanza de español como segunda lengua", *Revista Educación*, vol. 28, n.º 2, pp. 255-267.
- Patricio Tato, M. S. (2014). "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras", *Portalinguarum*, n.º 21, pp. 215-226.
- Walker, R. (2010). *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*, Oxford, Oxford University Press.

Orientaciones de investigación en la enseñanza de las lenguas para propósitos específicos en el ámbito institucional aeronáutico

Lorena M. A. de- Matteis

Departamento de Humanidades – Universidad Nacional del Sur - CONICET

lmatteis@uns.edu.ar

1. Introducción

En el marco de un proyecto de investigación orientado al estudio de las prácticas de instrucción para el desarrollo de las competencias comunicativas profesionales en el ámbito aeronáutico¹ y encuadrado en los estudios sobre la enseñanza de variedades lingüísticas empleadas con fines específicos (LSP, LFE o LEsp)², este trabajo presenta un primer relevamiento de las perspectivas de investigación que intentan contribuir a la descripción y a la didáctica de las lenguas de especialidad en el ámbito aeronáutico, en el que estas variedades —sean en lengua materna o en inglés como L2— constituyen una condición necesaria para garantizar la seguridad de sus operaciones. Al mismo tiempo, el trabajo intenta relevar los principales focos, académicos y profesionales, desde donde estas investigaciones se desarrollan y proyectan.

Como antecedente insoslayable consideramos el aporte de Pereira Bocorny (2011), quien propone una periodización para organizar los estudios sobre el lenguaje aeronáutico³. Para nuestros propósitos, resultan fundamentales las últimas dos etapas (1977-1997 y siglo XXI), en las que se trabaja activamente en la descripción de las dinámicas interaccionales del ámbito aeronáutico y sobre la estandarización de las prácticas, en especial, en lo que hace al establecimiento y uso del inglés como lengua obligatoria para la aviación internacional (Organización de la Aviación Civil Internacional [OACI], 2004).

¹ “Desarrollo de competencias comunicativas profesionales para la seguridad lingüística: análisis de prácticas de instrucción y desarrollo de herramientas didácticas para el ámbito aeronáutico”, subsidio SGCyT-UNS P.G.I.24/I220.

² Para los fines de este trabajo, consideramos todas las denominaciones posibles de estas variedades como sinónimas (Rodríguez-Piñero Alcalá y García Antuña, 2009).

³ Otras revisiones organizan los aportes sobre la comunicación en el ámbito aeronáutico en general —Prinzo y Britton (1993)—, o sobre el impacto del inglés en la aviación internacional (Campbell Laird, ca. 2007), pero están desactualizadas y no abordan específicamente el AE como LSP ni su enseñanza.

2. Metodología

El relevamiento se basa en los datos originados de un constante rastreo de bibliografía realizado en línea desde el año 2000⁴ con términos de búsqueda (en español e inglés) como (*lengua*) + *aeronáutico/a*; *lingüística* y *aviación*; *LSP/LFE/LEsp* y *aviación*; *seguridad lingüística* y *aviación*; *competencia lingüística* y *aviación*; *requerimientos lingüísticos de la OACI*, etc. También se suscribieron alertas en el servicio de *Google Scholar*, para las expresiones *aviation and linguistics*, *communications in aviation human factors*, *linguistic safety* y *Aviation English* (AE).

En función de los objetivos de este trabajo, los textos identificados —más de 550 estudios disponibles en línea— fueron cribados en una primera instancia para excluir los que abordan aspectos de las dinámicas interaccionales aeronáuticas en las que se emplea tanto el inglés como otras lenguas, ya que nos interesan específicamente aquellos que se ocupan de la enseñanza del inglés aeronáutico. En un segundo momento, se seleccionaron las producciones que incluyen en el título, el *abstract* o como palabra clave alguna formulación de este sintagma, de su concepción general como una variedad *LSP*, de la necesidad de un nivel de *competencia* específico en AE o del rol del inglés como L2 en el ámbito aeronáutico⁵.

Por último, una tercera etapa de filtrado excluyó un numeroso conjunto de estudios que podríamos ubicar en el último período definido por Pereira Bocorny (tabla n.º 1) y que son relevantes temáticamente: nos referimos a todos los trabajos publicados por el *Proficiency Requirements in Common English Study Group* (PRICESG)⁶ y la *International Civil Aviation English Association* (ICAEA), excluidos a fin de identificar con mayor claridad los ámbitos y canales donde se producen y circulan saberes sobre AE *por fuera* de la asociación que nuclea a lingüistas y docentes especializados en esta variedad de LSP. Así se intentó evitar el sesgo cuantitativo que suponen estas producciones a la hora de evaluar *si y en qué medida* esta problemática de lingüística aplicada es abordada por la comunidad académica, para identificar cuáles son las orientaciones de investigación predominantes, quiénes y desde dónde las abordan⁷.

Como parte del análisis, estas referencias (poco más de 50) se sistematizaron a fin de establecer tendencias cuantitativas y organizar su análisis cualitativo sobre la base de los siguientes criterios: *a*) tipo de producción (artículo científico, reseña, capítulo, libro), *b*) filiación institucional del autor, *c*) lengua en la que fue escrito el artículo, *d*) publicación y fecha en la que apareció, *e*) país de la publicación, *f*) destinatario de la publicación, *g*) colectivo profesional del que se ocupa o hacia el que se orienta el trabajo (pilotos, controladores de tránsito aéreo, mecánicos, etc.), *h*) lengua en la que se comunica ese colectivo habitualmente (inglés aeronáutico, otra lengua nacional), *i*) entorno lingüístico considerado/alcance de las operaciones aéreas (situaciones monolingües o con contacto lingüístico, esto es, cabotaje nacional o aviación internacional/regional) y *j*) tipo de aporte (descriptivo, teórico, didáctico, divulgativo, conativo).

⁴ El rastreo no se ha realizado de manera específica para este trabajo, lo que podría arrojar nuevas referencias de interés. Sin embargo, todos los trabajos señalados en las primeras dos páginas de resultados recuperados al ingresar *Aviation English* en *Google Scholar* en septiembre de 2015 ya habían sido incluidos entre los más de 550 trabajos que, recuperados entre 2000-2015, fueron revisados.

⁵ A fin de no excluir ningún trabajo relevante, también se revisó el cuerpo de cada trabajo para rastrear formulaciones alternativas del sintagma base *Aviation English*. Solo en los casos en que esta temática era importante (por ejemplo, si había como mínimo una sección dedicada al tema), se incluyó la referencia en los datos analizados.

⁶ Integrado por especialistas de Argentina, Canadá, China, Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Rusia y Ucrania y representantes de organizaciones aeronáuticas internacionales (EUROCONTROL, IATA, etc.) su objetivo fue establecer las exigencias que luego refrendaría la OACI en sus LPR y elaborar un *test* estandarizado para su evaluación (Pereira Bocorny, 2011: 978).

⁷ Esto no significa que se excluyen todos los trabajos de sus integrantes, sino solamente los que circularon a través de publicaciones oficiales de estos dos grupos.

Etapa	Situación lingüística	Producción científica predominante
1860-1918	Francés como lengua de la aviación.	Lexicográfica y terminográfica (diccionarios técnicos bi- y multilingües; estudios sobre la conformación del léxico aeronáutico).
1919-1943	Multilingüismo (inglés, francés, alemán).	
1944-1977	Inglés como lengua franca de la aviación: es práctica recomendada pero no obligatoria para la OACI.	
1977-1997	Búsqueda de un estándar lingüístico para la aviación.	Prácticas y rasgos lingüísticos de la interacción profesional en relación con la seguridad aérea, lingüística computacional aplicada a iniciativas sobre el inglés técnico y al procesamiento de las interacciones orales, enseñanza de lenguas de especialidad.
Siglo XXI	El inglés como lengua de la aviación (internacional) y práctica obligatoria para la OACI.	Multiplicidad de aproximaciones, incluyendo: etnográfica y discursiva; computacional y de corpus; enseñanza de LSP, análisis del discurso.

Tabla n.º 1. Periodización del uso de las lenguas en aviación y tipos de estudios predominantes (sobre la base de Pereira Bocorny, 2011).

3. Distribución socio-académica de las producciones

Los resultados del análisis cuantitativo de las referencias seleccionadas (Apéndice), coinciden con lo señalado por Pereira Bocorny, en tanto la mayor parte de las producciones corresponde a la última década del siglo XX, etapa en la que desarrolló su actividad el PRICESG, y los primeros 15 años del siglo XXI. Esta tendencia es comprensible, pues la tarea del PRICESG derivó de manera directa en el establecimiento de los LPR de la OACI en 2004 y determinó la publicación de textos de AE de alcance mundial (de-Matteis, *et al.*, en este volumen), la mayoría ya durante este siglo.

Excluyendo, entonces, las producciones del PRICESG⁸ y de la ICAEA⁹ —dedicadas al AE y su enseñanza—, la mayoría de los trabajos relevados corresponden a artículos publicados en revistas académicas (más del 60 %) y a ponencias presentadas en congresos científicos (alrededor de un 16 %). En menor medida, se han registrado notas en revistas profesionales u oficiales, informes técnicos, planes de investigación y algunas tesis de posgrado. De manera consistente con esta información, la filiación institucional indicada por los autores corresponde, por lo general, a universidades —algunas de ellas aeronáuticas (26 %)—, pero también hay algunos trabajos gestados desde empresas y organismos aeronáuticos.

El porcentaje de producciones sobre AE en idiomas diferentes al inglés es mínimo: solo el 8 % del total de trabajos fueron escritos en francés, español o portugués, y esto incluye las notas en revistas profesionales. Sin embargo, los países señalados en la filiación institucional de los distintos autores son más diversos. Aunque destaca entre ellos Estados Unidos, todas las regiones del mundo están representadas en alguna medida, a excepción de África.

En síntesis, resulta claro que la problemática del AE es un tema abordado desde el mundo académico de los países más desarrollados que, por una parte, son los que ejercen la principal influencia técnica y regulatoria en esta industria y, por otra, son en su mayoría angloparlantes. Sin embargo, hay

⁸ A título ilustrativo, muchos de sus miembros presentaron producciones en el *First Aviation Language Symposium* organizado por la OACI (Montreal, septiembre de 2004).

⁹ Por ejemplo, las que aparecieron en su *Newsletter* y las editadas en actas de los foros y *workshops* de esta asociación.

que destacar que la preocupación por la instrucción en AE es importante en regiones no angloparlantes, donde la implementación de programas de formación plantea diferentes desafíos según sus características lingüísticas y socioculturales.

4. Orientaciones de investigación

En la consideración cualitativa de los distintos aportes, hemos definido cinco tipos básicos que atienden al contenido, la función, los canales y los destinatarios de los textos y que, por supuesto, pueden superponerse: teórica, descriptiva, didáctica, divulgativa¹⁰ y conativa. Las dos primeras privilegian como destinatarios a investigadores (lingüistas u otros especialistas en el campo de los *factores humanos* en aviación). La didáctica, como es lógico, prioriza un lector que se ocupa de la instrucción de AE o, de manera general, de otra variedad LSP, mientras que la divulgativa y conativa atienden a los intereses propios del personal y de las autoridades aeronáuticas, quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones y de promover las buenas prácticas interaccionales y el uso apropiado de las LSP aeronáuticas.

De acuerdo con estas orientaciones, podemos indicar algunas líneas de investigación en torno al AE dentro de las problemáticas inherentes a cada orientación básica (tabla n.º 2). Estas líneas responden a una diversidad de enfoques disciplinares, entre los que destacan las aproximaciones etnográficas, el análisis de la conversación, el análisis del discurso, la lingüística sistémico funcional, la pragmática y la aproximación macrosociolingüística y glotopolítica a la selección de las lenguas para la aviación (único enfoque no reconocido explícitamente por los autores).

Orientación	Temáticas
Teórica	Definición del AE como LSP; identificación de fenómenos vinculados a su adquisición y uso en diversos colectivos profesionales.
Descriptiva	Descripción del AE y sus rasgos.
Didáctica	Propuestas docentes para distintos colectivos; diseño de materiales y <i>tests</i> ; dinámica del aula de AE.
Conativa	Diseño curricular para distintos colectivos profesionales; diseño de materiales; selección de herramientas de evaluación.

Tabla n.º 2. Temáticas priorizadas en cada orientación de investigación.

Dentro de los trabajos teórico-descriptivos, un conjunto de referencias (A)¹¹ se ocupa de definir el concepto de AE, estableciendo su alcance, describiendo sus rasgos, las funciones que cumple y las competencias asociadas. Si bien se prioriza el AE para las operaciones de control de tránsito aéreo (ATC), que involucran a pilotos y controladores de tránsito aéreo, también se trabajan variedades vinculadas con otros colectivos profesionales: mecánicos, personal de aeropuerto, ingenieros aeronáuticos, entre otros¹², considerando también aspectos como el impacto de manejar una L2 profesional sobre la carga de trabajo de los profesionales y sobre su desempeño sobre la seguridad aérea.

Entre las orientaciones didácticas, otros estudios (B) abordan el diseño curricular en función de las necesidades y características socioculturales de la aviación en los distintos países, así como de la preparación de los materiales y libros de texto para la instrucción de AE, sobre todo en el entorno ATC.

¹⁰ Por razones de espacio, y porque en ellos no se definen líneas de investigación, no haremos referencia a estos aportes en este trabajo.

¹¹ Por razones de espacio, no podemos incluir la lista completa de autores y trabajos, por lo que en la sección 6 se indican autores y trabajos representativos dentro de cada orientación y que pueden consultarse en línea.

¹² No hemos encontrado estudios sobre el AE para tripulantes de cabina, aunque existan libros de texto específicos.

Algunos de estos trabajos, asimismo, proponen alternativas para evaluar estos materiales, destacándose, en todos casos, lo importante que resulta el acceso a ejemplos de interacción real en el entrenamiento en AE para el ATC.

En relación con este último punto, existen también trabajos (C) que consideran aproximaciones pedagógicas diversas (como la contextual o la integrativa), la relevancia de la formación en habilidades pragmáticas —en especial, en relación con los actos de habla directivos que caracterizan la comunicación ATC—, y la selección de contenidos, entre los que se enfatiza la relevancia de los interculturales para la aviación internacional.

Otro subgrupo (D) dentro de esta orientación se concentra sobre la capacitación de formadores, teniendo en cuenta que el docente de una variedad LSP debe acercarse no solo a la especificidad lingüística de esta variedad sino también a la de la actividad que ejerce(rá)n sus estudiantes, sobre la dinámica docente-alumno en el aula de AE, valorando el papel del cambio de código de la lengua materna al inglés y, por último, sobre el papel que las representaciones sobre el inglés y el AE juegan en su aprendizaje.

En relación con esta perspectiva, los estudios de orientación conativa (E) abordan, sobre todo, los criterios para la selección de los instrumentos de evaluación de AE a nivel administrativo, analizando sus condiciones micro- y macropolíticas de producción e implementación, así como las económicas, y también la validez interna de los exámenes y el alcance y modalidades de validación a nivel internacional.

Como queda claro de esta revisión, la mayoría de los trabajos sobre AE están orientados al ámbito ATC (si bien hay otros ámbitos aeronáuticos que también lo requieren). Esta orientación se constata tanto en un nivel general como contemplando la situación específica de algunos países donde el inglés no es la lengua mayoritaria. Sin embargo, llama la atención, en este sentido, el escaso número de países en los que la lingüística académica ha abordado esta problemática de manera sistemática: Japón, Irán, Turquía, Finlandia y, entre los que hablan alguna lengua romance, solamente Brasil y Argentina.

5. Conclusiones

El relevamiento realizado permitió constatar que la problemática del AE es, de hecho, reconocida por los estudios de lingüística aplicada y LSP¹³. Los resultados evidencian que, pese a las necesidades operativas de los países periféricos en materia de desarrollo aeronáutico y no angloparlantes, la prevalencia de los estudios sobre AE es marcadamente superior en países más desarrollados y angloparlantes. Aunque existe un pequeño conjunto de producción científica en torno al uso de las otras lenguas de la aviación en los distintos países que las utilizan, y no obstante la ocasional necesidad de pilotos que quieren operar *de manera prolongada* o frecuente en espacios aéreos controlados en otra lengua distinta al inglés (como es el caso de los pilotos brasileños que operan en vuelos regionales dentro de Latinoamérica), no encontramos ninguna que aborde la posibilidad de enseñar otras LSP aeronáuticas. Resulta posible y necesario, por tanto, realizar aportes de interés al estudio de otras

¹³ Aunque confunde áreas de estudio sobre el discurso aeronáutico en general, esto es, con independencia de la lengua en la que esta ocurra (discurso fraseológico, comprensión y negociación de significados, carga de trabajo y comprensión, cortesía y atenuación) con las que hacen a la especificidad del AE como LSP y su enseñanza (desarrollo curricular y evaluación), el capítulo de Moder (2012) incluido en uno de los manuales de lingüística de Wiley-Blackwell y titulado “Aviation English” es indicativo de la relevancia de esta problemática para la disciplina.

lenguas para fines específicos en el ámbito aeronáutico, tanto para las operaciones ATC como también para otras áreas de la actividad y tanto en su autonomía como en su relación con el inglés aeronáutico.

Fuentes¹⁴

- Aiguo, W. (2007). "Teaching aviation English in the Chinese context: Developing ESP theory in a non-English speaking country", *English for Specific Purposes*, n.º 26, pp. 121-128. [B]
- Aiguo, W. (2008). "Reassessing the position of Aviation English: from a special language to English for Specific Purposes", *Ibérica* 15, pp. 151-164. [A]
- Alderson, J. C. (2009). "Air safety, language assessment policy, and policy implementation: the case of Aviation English", *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, pp. 168-187. [E]
- Almeida Prado, M. (2012). "A representação de língua e aprendizagem do sujeito-aprendiz do inglês para aviação", *Aviation in Focus*, vol. 3, n.º 1, pp. 20-33. [D]
- Barbieri, B. (2014). "Aviation English: History and Pedagogy", *The Journal Of Teaching English For Specific And Academic Purposes*, vol. 2, n.º 4, pp. 615-623. [A]
- Bratanič, M. (1999). "Aviation English within an ESP Context", en: Bozena, T.; Davies, M. y Jemersic, J. (Eds.). *English for specific purposes: contradictions and balances. Conferences Proceedings*, The British Council, pp. 79-84. [A]
- Corrizzato, S. y Goracci, G. (2014). "Pragmatics in aeronautics: teaching directions and procedures", *The Journal of teaching English for specific and academic purposes*, vol. 2, n.º 2, pp. 235-244. [C]
- Farris, C.; Trofimovich, P.; Segalowitz, N. y Gathbonton, E. (2008). "Air traffic communication in a second language: implications of cognitive factors for training and assessment", *Tesol Quarterly*, vol. 42, n.º 3, pp. 397-410. [A]
- Hazrati, A. (2015). "Intercultural communication and discourse analysis: The case of Aviation English", *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 192, pp. 244-251. [C]
- Khosravany Fard, H.; Khosravany Fard, H.; Khosravany Fard, A. y Baghi, B. A. (2015). "An analytical evaluation of *Aviation English* textbook", *International Journal of Research Studies in Language Learning*, vol. 4, n.º 1, pp. 61-70. [B]
- Kim Hyejeong (2013). "Exploring the construct of radiotelephony communication: A critique of the ICAO English testing policy from the perspective of Korean aviation experts", *Papers in Language Testing and Assessment*, vol. 2, n.º 2, pp. 103-110. [E]
- Kovtun, O. V. (2012). "Context approach: a new paradigm in the language education of pilots and air traffic controllers", *Proceedings of the Vth World Congress "Aviation in the XXIst century"*, Vol. 3, pp. 8.1.47-8.1.50. [C]
- Kukovec, A. (2008). "Teaching Aviation English and Radiotelephony communication in line with the newly established International Civil Aviation Organization language proficiency Requirements for pilots", *Inter Alia*, n.º 1, pp. 127-137. [B]
- Mitsutomi, M. y O'Brien, K. (2003). "The critical components of Aviation English", *International Journal of Applied Aviation Studies*, vol. 3, n.º 1, pp.117-129. [A]
- Moder, C. L. y Halleck, G. (2009). "Planes, politics and oral proficiency. Testing international air traffic controllers", *Australian Review of Applied Linguistics*, vol. 32, n.º 3, pp. 25.1-25.16. [E]

¹⁴ Tras la referencia se codifica la orientación de estudios a la que pertenece cada trabajo.

- Noble, C. (1999). "The Aviation English Problem in America: can a real-time based flight simulator help?", presentado en: *Excellence in Aviation Award Centers of Excellence Program Office*, Atlantic City, New Jersey. [A]
- Paramasivam, S. (2013). "Materials development for speaking skills in Aviation English for Malaysian air traffic controllers: theory and practice", *The Journal Of Teaching English For Specific And Academic Purposes*, vol. 1, n.º 2, pp. 97-122. [B]
- Parra, J. y Di Bella, E. (2007). "Diagnóstico sobre la comprensión oral del inglés en el campo de la aeronáutica", *Synergies*, n.º 3, pp. 137-156. [B]
- Petrashchuk, O. (2014). "Integrated approach to language training of air traffic controllers", *Proceedings of the National Aviation University*, vol. 1, n.º 58, pp. 84-89. [C]
- Qionglan, G. (2008). "Systemic Functional Linguistics in Aviation English Course Book Construction", en: N. Nørgaard (Ed.) *Systemic Functional Linguistics in Use. Odense Working Papers in Language and Communication*, vol. 29, pp. 685-696. [B]
- Ragan, P. (2007). "Aviation English: An introduction", *The Journal of Aviation/Aerospace Education & Research*, vol. 7, n.º 2, pp. 25-36. [A]
- Rasouli, A. y Simin, S. (2016). "Teachers and students' perceptions of code switching in aviation language learning courses", *International Journal of Research Studies in Language Learning*, vol. 5, n.º 3, pp. 3-18. [D]
- Regueira, I.; Roseti, L.; Nerguizian, A. y Delmas, A. M. (2009). "Adquisición de aspectos fonológicos en lengua extranjera en códigos automatizados (fraseología) usados por los controladores de vuelo", presentado en: *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XVI Jornadas de Investigación -Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 366-368. [A]
- Sullivan, P. y Girginer, H. (2002) "The use of discourse analysis to enhance ESP teacher knowledge: an example using Aviation English", *English for Specific Purposes*, 21, pp. 397-404. [D]
- Tavares Monteiro, A. L. (2012). "Radiotelephony communications: threats in a multicultural context", *Aviation in Focus*, vol. 3, n.º 2, pp. 44-66. [C]
- Ting, L. (2010). "An ESP course design for airport information desk staff", *Chinese Journal of Applied Linguistics*, vol. 33, n.º 4, pp. 3-25. [B]
- Vecerova, M. (2007). "Selecting a language proficiency test to meet ICAO language proficiency requirements", *Workshop on Language Proficiency Requirements Implementation*, Lengen. [E]
- Zolfagharian, A. y Khalilpour, J. (2015). "Evaluation and content analysis of *English for Aviation for pilots and air traffic controllers* textbook as an ESP book", *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, vol. 8, n.º 2, pp. 36-52. [B]

Bibliografía

- Bocanegra Valle, A. (2001). "La enseñanza comunicativa de lenguas para fines específicos y su aplicación al curso de inglés marítimo", *Revista de enseñanza universitaria*, n.º extraordinario, 159-177.
- Campbell Laird, K. (ca. 2007). "English in the Sky: The Impact of English Comprehension on Flight Communications", en línea: http://lairds.org/Kitty/Aviation_Communications/papers/annotated_bib. [6/3/2007].

de Matteis, L. M. A.; Martino, A. y N. Bravo (2019) "Inglés aeronáutico: definición y reseña de su enseñanza en Argentina", *Actas VI Jornadas de Investigación en Humanidades*, Bahía Blanca, EdiUNS, vol. 13, pp. 815-822.

Moder, C. L. (2012). "Aviation English", en: Paltridge, B. y Starfield, S. (Eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes*, Oxford, Wiley-Blackwell, pp. 227-242.

Pereira Bocorny, A. El. (2011). "Panorama dos estudos sobre a linguagem da aviação", *RBLA*, Vol. 11, n.º 4, pp. 963-986.

Prinzo, V. y Britton, T. (1993). *ATC/Pilot voice communications - A survey of the literature*, Washington, Office of Aviation Medicine.

Rodríguez-Piñero Alcalá, A. y García Antuña, M. (2009). "Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas", en: Vera Luján, A. y Martínez Martínez, I. (Eds.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Cantabria, Fundación Comillas, pp. 907-932.

Apéndice: Tendencias cuantitativas

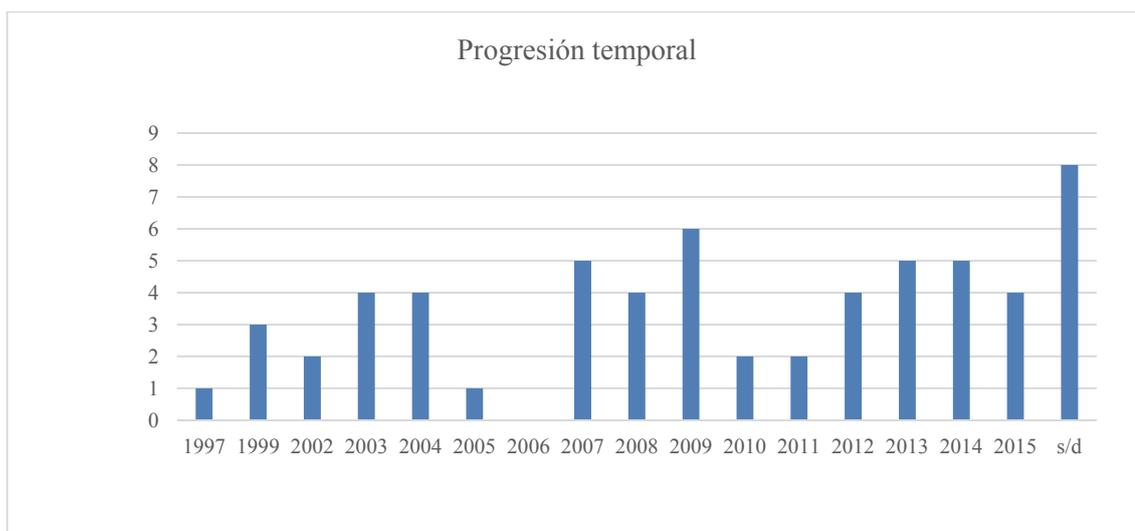


Gráfico n.º 1. Distribución temporal de las producciones sobre AE relevadas.

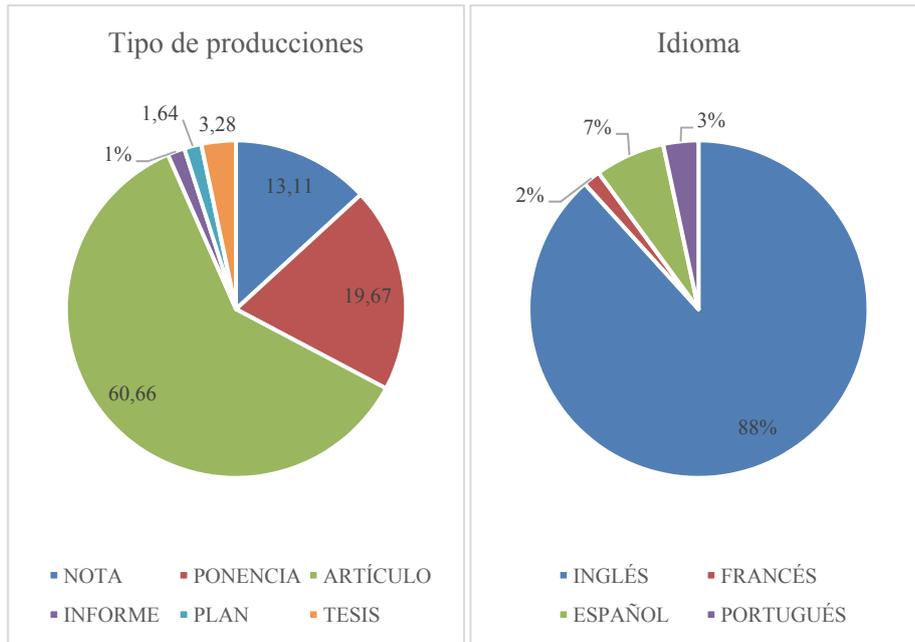


Gráfico n.º 2 y 3. Tipo e idioma de las producciones sobre AE relevadas.

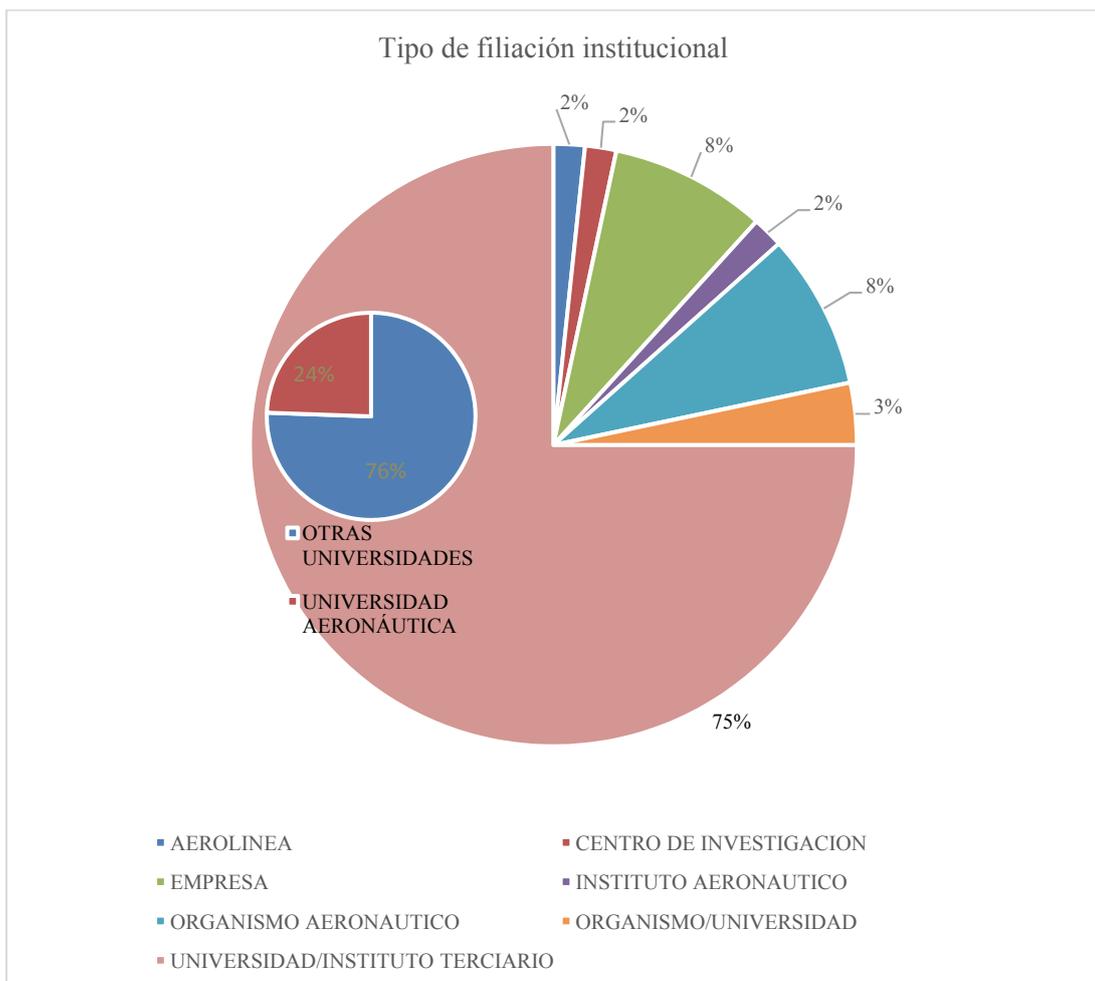


Gráfico n.º 4. Filiaciones institucionales de los autores.



Gráfico n.º 5. Ubicación de las instituciones de pertenencia de los autores.

Inglés aeronáutico: definición y reseña de su enseñanza en la Argentina¹

Lorena M. A. de- Matteis

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur - CONICET

lmatteis@uns.edu.ar

Ana M. Martino

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

anamartino@bvconline.com.ar

Norma Bravo

Centro de Instrucción, Perfeccionamiento y Experimentación – Administración Nacional de la Aviación Civil

nbravo@anac.gov.ar

1. Introducción

A partir del significativo desarrollo del transporte aéreo en la segunda mitad del siglo pasado, el uso del idioma inglés se ha convertido en unos de los engranajes del mecanismo de alta precisión de la seguridad aérea, actividad que requiere un estándar de comunicación uniforme para asegurar la comprensión entre las partes involucradas, en especial en la aviación internacional. A este fin, todos los controladores aéreos y pilotos deben acreditar un nivel operacional de inglés aeronáutico (*Aviation English*, o AE), conocido como nivel 4 en la escala de evaluación de la Organización de la Aviación Civil Internacional (OACI). Esta organización establece los LPR (*language proficiency requirements*) para la actividad y describe el nivel 4 como aquel que garantiza el suficiente dominio de las habilidades para las comunicaciones radiales en el ámbito del control de tránsito aéreo (ATC). En este marco, el rol del docente de AE cobra una innegable importancia en la enseñanza de los componentes ESP (*English for Specific Purposes*) y EGP (*English for General Purposes*) que complementan al dominio de la fraseología aeronáutica estandarizada, área cubierta en la instrucción técnica de los profesionales. Sobre su crucial rol en la seguridad aeronáutica y sobre los factores que inciden en su tarea observa Barbieri:

Aviation English teachers and the classroom are the frontline defenses against linguistic failures. They balance these needs by teaching the required content within any practical resource-related constraints, i.e., time, placed on the course, drawing upon a wealth of knowledge provided by a base of relevant literature. Aviation is an ideal area of discourse for a narrow angled, highly contextualized, and thus efficient English for Specific Purpose (ESP) approach taught through content (Basturkmen, 2009). (...) (Barbieri, 2014: 615).

¹ Trabajo inscripto en el proyecto “Desarrollo de competencias comunicativas profesionales para la seguridad lingüística: análisis de prácticas de instrucción y desarrollo de herramientas didácticas para el ámbito aeronáutico” (P.G.I. 24/1220 SGCyT-UNS).

Este trabajo intenta, en primer lugar, revisar brevemente la definición conceptual del AE, considerando: *a)* la reglamentación de la OACI desde una perspectiva histórica (OACI 1985, 2004, 2009, 2010), *b)* las definiciones que ofrecen los libros de texto de AE previos y posteriores a la definición de los LPR (Ellis y Gerighty, 2008; Emery y Roberts, 2008; Kennedy, 2008; Robertson, 2008[1988]; Shawcross, 2011) y los modelos conceptuales propuestos en estudios lingüísticos como los de Ragan (1997); Mitsutomi y O'Brien (2003), Varantola (1989), etc. En segundo lugar, se atiende a reseñar las iniciativas para su enseñanza en Argentina y relevar y valorar los logros algunos de los lugares e instituciones donde se desarrolla actualmente la instrucción de AE para identificar áreas potenciales de intervención.

2. Reseña histórica y precisiones conceptuales

La necesidad de contar con una lengua franca para el ámbito aeronáutico se acentuó tras la Segunda Guerra Mundial (IIGM), conflicto que posibilitó definitivamente la explotación del transporte aéreo de pasajeros a gran escala por los avances técnicos alcanzados. Además, como una de las agencias de las Naciones Unidas en 1947 se creó la OACI, que en sus *Anexos* regula las condiciones que se deben cumplir en la aviación civil, estableciendo *prácticas recomendadas* y *prácticas obligatorias*. Como puntualiza Varantola (1989: 173-174), desde 1950 el *Anexo 10*² de la OACI aceptó al inglés como *lengua franca* recomendada para aquellos escenarios operativos en que entrasen en contacto hablantes de distintas lenguas. Lo hizo, sin embargo, con una salvedad (“Pending the development and adoption of a more suitable form of speech for universal use in aeronautical radiotelephony”) que se mantuvo hasta principios del actual siglo. Ante la evidencia de la importancia del AE para la seguridad aeronáutica —demostrada por la ocurrencia de accidentes que se tornaron paradigmáticos en relación con la problemática de su empleo (Zagreb 1976, Tenerife 1977, Cali 1995, Nueva Dehli 1996, cfr. Barbieri, 2014)— y a partir de la labor del *Proficiency Requirements In Common English Study Group* (PRICESG) establecido en 1998 por la OACI, esta recomendación pasó a ser un estándar obligatorio a partir de 2004, con un plazo inicial que vencía en marzo de 2008 para que los 191 Estados miembros certificaran a sus operadores en un nivel de inglés aeronáutico denominado “operacional” (OACI 2004). Si antes de 2004 se desarrollaron los conceptos y las descripciones del AE (v. 2.1), desde esta fecha y en el nuevo contexto reglamentario, los esfuerzos de instrucción se intensificaron en todos los países en los que el inglés no es lengua materna y esto trajo aparejada la conformación de lo que puede considerarse un nuevo “mercado” para la enseñanza de esta variedad de LSP (*Language for Specific Purposes*) (v. 2.2).

2.1 AE: ¿sublenguaje, lenguaje controlado, registro restringido, ESP?

El AE ha sido definido conceptualmente de distintas maneras³. En primer lugar, fue considerado como un tipo de *sublenguaje*⁴, es decir una variedad de una lengua natural usada en un dominio específico y

² Se trata del Anexo dedicado a las telecomunicaciones aeronáuticas.

³ Los rasgos lingüísticos que describen al AE son similares en otras lenguas empleadas en la aviación (de- Matteis, 2009), ya que los procedimientos comunicativos estandarizados por la OACI se han tomado como norma y modelo para las diversas lenguas en las que pueden realizarse operaciones aéreas. En este sentido, también el “español aeronáutico” puede concebirse en las mismas categorías que el AE. Cabe preguntarse si no sería más correcto, en este sentido, hablar de los rasgos del “lenguaje de la aviación en el ámbito ATC” como categoría general sin que muchos de ellos sean exclusivos del AE como

caracterizada por un vocabulario especializado, relaciones semánticas y, en muchos casos, una sintaxis también especializada (Grishman, 2001, citado por Pereira Bocorny, 2011: 971).

Teniendo en cuenta las restricciones combinatorias de la sintaxis braquilógica del discurso aeronáutico en distintas lenguas (Philps, 1992; de-Matteis, 2009), otra noción que puede asociarse con el AE, al menos en un sentido amplio, es la de *lenguaje controlado*, en la medida en que las posibilidades combinatorias de la gramática y los significados de las unidades léxicas están muy acotadas para eliminar la ambigüedad. Sin embargo, esta denominación se asocia más con una forma de inglés técnico simplificado (*Simplified Technical English* o STE), normada por el *Simplified Technical English Maintenance Group* (STEMG) y orientada a la producción (y automatización) de traducciones técnicas dentro de la industria.

Desde una perspectiva sistémico-funcional, para Ragan (1997: 27), siguiendo a Halliday (1994) y Vatnsdal (1987), la variedad lingüística empleada en el ámbito ATC constituye un *registro restringido*, una variedad especializada e idiosincrásica que admite un número reducido de combinaciones sintácticas y de unidades léxicas —terminológicas en este caso— y exhibe un alto grado de predictibilidad.

El modelo conceptual que subyace a los textos de instrucción en AE para el ámbito ATC puede caracterizarse como la suma de *la fraseología para el control de tránsito aéreo + una forma específica de inglés para propósitos específicos (ESP) + inglés para propósitos generales (EGP)*, esto es inglés “llano” o *plain English*⁵ (Mitsutomi y O’Brien, 2003; OACI, 2010). El supuesto básico es que no hay fraseología suficiente, por detallada que esta sea, para garantizar una operación segura en situaciones de no-rutina cuando los hablantes no emplean su lengua materna.

2.2 Desarrollo de materiales

A pesar de que los principales esfuerzos en materia de instrucción de AE comienzan a producirse en el siglo XXI a raíz del cambio de estatus de esta lengua en la reglamentación de la OACI, existen antecedentes previos en el desarrollo de materiales didácticos para su enseñanza. Pereira Bocorny (2011: 975) señala que ya en la década de 1960 se habían editado en Macmillan materiales dentro de la serie *Special English*. Estos se concentraban en tres áreas aeronáuticas principales: mantenimiento, tráfico aéreo y aviación general. Estos materiales (*General Aviation, Radiotelephony, Aviation Mechanics* [1966] y *Aviation Maintenance, International Air Traffic Control e International Jet Aircraft* [1986]) fueron reeditados en la década de 1980 en la serie llamada *Career English* con algunas modificaciones.

También por esos años aparecen *Airpeak: radiotelephony communication for pilots* (Robertson 1987) y *English for Aircraft* (Shawcross, 1992a, 1992b), publicados por dos referentes y fundadores de la *International Civil Aviation English Association* (ICAEA), asociación que nuclea a los docentes de AE y que ha tenido un importante papel en la definición de los LPR al participar muchos de sus miembros del PRICESG. Con enfoques didácticos y contenidos más ajustados a las habilidades contempladas en la escala de evaluación de la OACI (pronunciación, estructura, vocabulario, fluidez,

podría sugerir el volumen de bibliografía existente sobre esta variedad frente a otras (cfr. la estructura del artículo de Moder, 2012).

⁴ Noción propuesta originalmente por Harris en 1968 para describir un conjunto de oraciones dentro de una lengua que se pueden generar por un conjunto especial de reglas gramaticales.

⁵ “Plain language in aeronautical radiotelephony communications means the spontaneous, creative and non-coded use of a given natural language, although constrained by the functions and topics (aviation and non-aviation) that are required by aeronautical radiotelephony communications, as well as by specific safety-critical requirements for intelligibility, directness, appropriacy, non-ambiguity and concision” (OACI, 2010[2004]: 3.3.14).

interacción, comprensión), desde 2004 se ha publicado un amplio número de textos para la enseñanza de AE en el ámbito ATC (Mariner, 2008; Emery y Roberts, 2008; Ellis y Gerighty, 2008; Kennedy, 2008; Shawcross, 2011), algunos de ellos acompañados de materiales para los docentes.

3. Enseñanza del AE en la Argentina

La Argentina tuvo participación en el PRICESG que diseñó los LPR (Pereira Bocorny, 2011: 978), aunque no hemos podido identificar a nuestros representantes para entrevistarlos al respecto. Como Estado miembro de la OACI, Argentina adhirió a los LPR formulados por la OACI y se comprometió a certificar a su personal dentro de los plazos establecidos pese a las dificultades que entrañaban tanto la infraestructura aeronáutica argentina (24 aeropuertos internacionales distribuidos en el territorio, algunos alejados de centros poblacionales importantes donde pudiera concentrarse la instrucción de AE; las dificultades económicas para afrontar cursos de inmersión en el extranjero; la escasez de docentes de inglés con conocimientos aeronáuticos suficientes) como “profundas cuestiones culturales” por las que, si Argentina no es un país anglofóbico, por razones histórico-culturales el inglés tampoco ha representado una necesidad, lo que explica que no existiera hacia la fecha en que se establecieron los LPR “un patrón cultural común favorable entre los controladores que se reclutaron” (Dovich, 2003: 256; de-Matteis, 2008).

Algunas de las problemáticas señaladas por Dovich continúan en la actualidad, pero cabe destacar que a la fecha la Argentina cuenta con una importante presencia en la ICAEA, con docentes de inglés que son representantes de esta organización en América Latina y que se ha traducido, incluso, en la organización de foros regionales en los que se abordan las problemáticas de la instrucción en AE y que operan como eventos capacitadores para los docentes involucrados en esta actividad, sea a título particular o en marcos institucionales.

3.1 Iniciativas docentes

Las iniciativas para la enseñanza del AE en la aviación civil Argentina⁶ pueden dividirse según su destinatario y según su origen. En el primer sentido, la mayoría de las capacitaciones se orientan hacia los pilotos y los controladores de tránsito aéreo. Según su origen, los distintos programas pueden clasificarse en iniciativas privadas o iniciativas con apoyo estatal. Entre las primeras, pueden mencionarse la actividad de docentes que realizan esta instrucción a nivel particular, distintos centros de formación aeronáutica de carácter privado con reconocimiento oficial (las denominadas *Escuelas de Instrucción y Perfeccionamiento Aeronáutico* o EIPA), así como empresas y sindicatos que ofrecen capacitación a su personal. Por motivos de brevedad, en este trabajo nos concentraremos en describir algunos de los programas realizados desde organismos a los cuales el Estado ha requerido sus servicios o desde instituciones de formación aeronáutica que dependen de organismos del Estado. Entre estos, pueden mencionarse al menos tres, que se corresponden con distintos momentos tras el establecimiento de los LPR:

⁶ Las fuerzas armadas tienen sus propios programas de formación en AE, cfr. por ejemplo: <http://ciiba.faa.mil.ar/INSTRUCTIVO.pdf>.

3.1.1 De manera inmediata al establecimiento de los LPR requeridos por la OACI, la respuesta del Comando de Regiones Aéreas fue trabajar sobre la capacitación de su personal ATC. Para ello se desarrolló un material específico en formato de CD-ROM (Gómez y Dovichi, 2003). Por estos años, se observaba ya un esfuerzo importante por establecer las condiciones para la instrucción organizada de AE y por llevar estas capacitaciones al interior del país para descentralizar la instrucción⁷. Es probable que el formato adoptado apuntara en esta misma dirección.

3.1.2 Por un breve período de tiempo alrededor del año 2008, el Laboratorio de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires llevó adelante una capacitación en inglés aeronáutico y fraseología aeronáutica estandarizada destinada a los controladores de tránsito aéreo en el marco de un convenio con el Ministerio de Defensa de la Nación⁸. Fruto de la experiencia de este curso, y más allá de sus resultados prácticos, resulta interesante observar cómo programas de lingüística aplicada permiten detectar problemáticas específicas de interés para la teoría que subyace a la enseñanza de los LSP: a partir del estudio de las grabaciones de los exámenes se detectó que los “sujetos con niveles intermedios de proficiencia de la lengua [inglesa] producían un nivel fonológico cercano a L2 en los registros coloquiales pero que en la comunicación rutinaria en la comunicación aeronáutica, usando la fraseología específica, evidenciaban producciones más cercanas a su L1 en el nivel fonológico” (Regueira *et al.*, 2009).

Es interesante destacar, por último, que en el marco de este programa se desarrollaron y registraron materiales docentes, editados por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en una serie de cuatro volúmenes denominada *Aeronautical Skills*⁹.

3.1.3 Desde el año 2005, la instrucción de los controladores de tránsito aéreo en AE se realiza en el Área Cursos de Inglés del Centro de Instrucción, Perfeccionamiento y Experimentación (CIPE), organismo que en la actualidad depende de la Administración Nacional de la Aviación Civil (ANAC) y que en 2011 reconoció al CIPE como centro idóneo para la certificación del personal. Este programa se caracteriza por responder a los requerimientos de la Organización de Aviación Civil (OACI), ampliando la oferta educativa del CIPE que previamente solo contemplaba la formación en fraseología aeronáutica en idioma inglés. En la documentación que regula tanto la capacitación como la certificación en competencia lingüística para pilotos y controladores, se especifica la necesidad de orientar los criterios al desarrollo de habilidades lingüísticas que le permitan al operador lidiar con situaciones de no-rutina, o sea aquellas situaciones operativas donde la seguridad operacional está en riesgo y pone en peligro la vida de los pasajeros y la tripulación.

Además, la labor que se viene desarrollando en el CIPE resulta de particular interés por el diseño de materiales propios que complementan los materiales disponibles en el mercado. Desarrollado con equipos interdisciplinarios, integrados por expertos operativos (controladores de tránsito aéreo) con amplia experiencia que asesoran a los expertos lingüistas respecto de los contenidos relevantes para las tareas que deben desempeñarse en el puesto de trabajo, el material resultante ha logrado potenciar la interactividad entre el participante y el contenido. Cada cursante es, entonces, total protagonista de su

⁷ En rigor de verdad, los intentos de llevar la instrucción de AE al interior son previos al establecimiento de los LPR (Gómez, 2000: 5).

⁸ Los docentes participantes no recuerdan la extensión temporal de su labor (correspondencia personal). Sin embargo, la iniciativa del Ministerio de Defensa de Argentina se informaba en línea en mayo de 2007:

“El Ministerio de Defensa informa que ha firmado convenios con las Universidades Nacionales de San Martín (UNSAM) y de Buenos Aires (UBA) para que ambas colaboren en la formación y perfeccionamiento de controladores aéreos e inspectores tanto en idioma inglés como en materias técnicas. (...) // A través de su Laboratorio de Idiomas, la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA brindará al personal aeronáutico capacitación en idioma inglés que les permitan alcanzar el nivel de los estándares requeridos a nivel internacional por la OACI (Organización Internacional de Aviación Civil)” (Información de prensa n.º 125/07 [en línea]).

⁹ Todavía no hemos podido acceder a estos materiales.

capacitación pues su participación fomenta el diálogo, la reflexión y el aprendizaje colaborativo que se produce entre pares, facilitadores y la realidad operativa. El material se encuentra en permanente proceso de mejora escuchando sugerencias de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, esta institución ha trabajado sobre el diseño de un *test* de AE con el que ya lleva certificados a más de cien profesionales, con alrededor de un 75 % de aprobación con nivel operacional 4 o superior. El personal a cargo del diseño del examen y de su implementación ha realizado un pormenorizado análisis estadístico de los datos de los exámenes administrados que corrobora su validez de criterio y de constructo, así como su confiabilidad (Mendoza, 2015). Además, este análisis proporciona datos sobre los rasgos demográficos de la población profesional examinada que dan cuenta de la situación actual de la Argentina de cara a las obligaciones asumidas ante la OACI en materia de formación lingüística del personal ATC. Resulta interesante observar, en este sentido, una escasa participación en el examen por parte de los profesionales de la Patagonia y del NOA —con independencia de los resultados obtenidos—.

4. Observaciones finales

En toda lengua, la conceptualización teórica del lenguaje empleado en la aviación como una variedad para fines específicos resulta ser la más apropiada en la medida en que, poniéndola en relación con otras múltiples variedades LSP, señala de inmediato la relevancia de estudios teóricos y aplicados que se orienten a mejorar los procesos de su instrucción. En particular, esta forma de LSP resulta clave para la seguridad lingüística de las operaciones aéreas y, si se trata de la aviación internacional en la que el AE opera como variedad de carácter obligatorio, su importancia es todavía mayor y la necesidad de mejorar tanto la capacitación de los docentes como de los profesionales a los que instruyen se torna un imperativo en gran parte del mundo no angloparlante.

En este sentido, la reseña de su enseñanza en la Argentina nos permite señalar que existe todavía mucho camino por recorrer, tanto a nivel de las organizaciones oficiales encargadas de formar y certificar a los profesionales, como en el ámbito privado. En este esfuerzo, la participación y la integración en asociaciones internacionales resultan enriquecedoras, pero también debe fortalecerse la capacitación y formación de nuevos docentes de inglés aeronáutico. La investigación lingüística tiene, en este sentido, una gran posibilidad de aportar a un sector clave en la vida social de un mundo globalizado, en especial si la tendencia a incorporar requisitos lingüísticos para otros colectivos profesionales aeronáuticos se concreta.

Materiales de inglés aeronáutico

- Ellis, S. y Gerightly, T. (2008). *English for Aviation for Pilots and Air Traffic Controllers*, Oxford; Oxford University Press.
- Emery, H. y Roberts, A. (2008). *Aviation English*, Oxford, MacMillan.
- Emery, H. y Roberts, A. (2010). *Check your Aviation English*, Oxford, MacMillan.
- Kennedy, J. (2008). *Aviation English, Teacher's Book*, Oxford, MacMillan.
- Mariner, L. (2008). *Cleared for takeoff: English for pilots*, Hong Kong, AELink Publications Incorporated.
- Robertson, F. (2008). *Airspeak*, Essex, Pearson-Longman. [1988].

- Shawcross, P. (1992a). *English for Aircraft - Documentation Handbook*, París, Belin.
- Shawcross, P. (1992b). *English for Aircraft - System Maintenance*, París, Belin.
- Shawcross, P. (2011). *Flightpath. Aviation English for pilots and ATCOs*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Shawcross, P. y Day, J. (2011). *Flightpath. Aviation English for pilots and ATCOs. Teacher's Book*, Cambridge, Cambridge University Press.

Materiales de inglés aeronáutico desarrollados en la Argentina

- Centro de Instrucción, Perfeccionamiento y Experimentación (2011). *Aviation English for Air Traffic Controllers. Levelling Course. Student's book*, Buenos Aires, CIPE/ANAC.
- Centro de Instrucción, Perfeccionamiento y Experimentación (2012a). *Level 3 Aviation English for ATCOs. Elementary to Pre-Operational. Student's book*, Buenos Aires, CIPE/ANAC.
- Centro de Instrucción, Perfeccionamiento y Experimentación (2012b). *Level 4 Aviation English for ATCOs. Pre-Operational to Operational. Student's book*, Buenos Aires, CIPE/ANAC.
- Centro de Instrucción, Perfeccionamiento y Experimentación (2010). *4B Aviation English for ATCOs. Intensive Course. Practice for the Language Proficiency Test - Student's book*, Buenos Aires, CIPE/ANAC.
- Centro de Instrucción, Perfeccionamiento y Experimentación (2013a). *Level Starter Aviation English for ARO-AIS Operators. Student's book*, Buenos Aires, CIPE/ANAC.
- Centro de Instrucción, Perfeccionamiento y Experimentación (2013b). *Level 1/2 Aviation English for ARO-AIS Operators. Elementary to Pre-Operational. Student's book*, Buenos Aires, CIPE/ANAC.
- Centro de Instrucción, Perfeccionamiento y Experimentación (2013c). *Level 3/4 Aviation English for ATCOs. Pre-Operational to Operational. Student's book*, Buenos Aires, CIPE/ANAC.
- Centro de Instrucción, Perfeccionamiento y Experimentación (2014). *4B Aviation English for ARO-AIS Operators. Intensive Course. Practice for the Language Proficiency Test - Student's book*, Buenos Aires, CIPE/ANAC.
- Regueira, I. (2008a). *Aeronautical Skills. Operational Level*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de la Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires.
- Regueira, I. (2008b). *Aeronautical Skills 2A Elementary Level*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de la Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires.
- Regueira, I. (2008c). *Aeronautical Skills 3A Pre-Operational Level*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de la Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires.
- Regueira, I. (2008d). *Aeronautical Skills 5A Post-Operational Level*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de la Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires.

Bibliografía

- Barbieri, B. (2014). "Aviation English: History and Pedagogy", *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, vol. 2, n.º 4, pp. 615-623.
- de- Matteis, L. M. A. (2008). "Globalización e inglés aeronáutico. Posición argentina", *Tonos digital*, n.º 15. Disponible en línea: <http://www.tonosdigital.com>.

- de- Matteis, L. M. A. (2009). *Aviación e interacción institucional. Análisis lingüístico de la comunicación aeronáutica en la Argentina*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Dovich, D. (2003). “Programa de perfeccionamiento continuo de idioma inglés para controladores de tránsito aéreo”, OACI, *Memorias de las Jornadas Iberoamericanas de Seguridad e Instrucción en la Aviación Civil*, Madrid, pp. 256-260.
- Gómez, S. y Dovich, D. (2003). *English for the aviation World. An easy way to face the future*, CD interactivo. Buenos Aires.
- Gómez, S. (2000). “La RANE hacia adelante”, *Gaceta RANE*, vol. 1, n.º 5, pp. 5-6.
- Grishman, R. (2001). *Adaptive information extraction and sublanguage analysis*, Computer Science Department, New York, New York University.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*, Londres, Arnold.
- Mendoza, E. (2015). “Análisis estadístico de los resultados de los exámenes de certificación de Competencia Lingüística del CIPE según lugar, tipo de dependencia, género y edad de los postulantes”, Ezeiza, CIPE. Documento inédito.
- Ministerio de Defensa (2007). Información de prensa n.º 125/07.
 Disponible en: <http://www.mindef.gov.ar>. Consultado el: 15 de septiembre de 2007.
- Mitsutomi, M. y O’Brien, K. (2003). “The Critical Components of Aviation English”, *International Journal of Applied Aviation Studies*, vol. 3, n.º 1, pp. 117-129.
 Disponible en: https://www.academy.jccbi.gov/ama-800/Spring_2003.pdf.
- Moder, C. L. (2012). “Aviation English”, en: Paltridge, B. y Starfield, S. (Eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes*, Oxford, Wiley-Blackwell, pp. 227-242.
- Organización de la Aviación Civil Internacional (1985). *Telecomunicaciones aeronáuticas. Anexo 10 al Convenio sobre Aviación Civil Internacional, Vol. II*, Montreal, OACI.
- Organización de la Aviación Civil Internacional (2001). *Telecomunicaciones aeronáuticas. Anexo 10 al Convenio sobre Aviación Civil Internacional, Vol. II*, Montreal, OACI.
- Organización de la Aviación Civil Internacional (2009). *Language Testing Criteria for Global Harmonization. Cir 318 AN-180*, Montreal, OACI.
- Organización de la Aviación Civil Internacional (2010). *Manual on the implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*, DOC 9835 AN/453, Montreal, OACI. [2004].
- Pereira Bocorny, A. (2011). “Panorama dos estudos sobre a linguagem da aviação”, *RBLA*, vol. 11, n.º 4, pp. 963-986.
- Philps, D. (1992). *L’Anglais dans le ciel des Antilles-Guyane. Phraséologie et sécurité linguistique*, París, Presses Universitaires Créoles/L’Harmattan.
- Ragan, P. (1997). “Aviation English: An Introduction”, en: *Journal of Aviation/Aerospace Education & Research*, vol. 7, n.º 2, pp. 25-36.
- Regueira, I.; Roseti, L.; Nerguizian, A. y Delmas, A. M. (2009). “Adquisición de aspectos fonológicos en lengua extranjera en códigos automatizados (fraseología) usados por los controladores de vuelo”, presentado en *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 366-368.
 Disponible en: <http://www.aacademica.com/000-020/390>.
- Varantola, K. (1989). “Natural language vs. purpose-built languages”, *Neophilologische Mitteilungen*, vol. 90, n.º 2, pp. 173-183.
- Vatnsdal, A. (1987). “Register analysis: The language of air traffic control”, *Occasional Papers in Systemic Linguistics*, n.º 1, pp. 43-83.

El impacto de la enseñanza de secuencias formulaicas en un curso universitario de ESP para policías en formación

Andrea C. Rodeghiero

Universidad Nacional de Río Negro

arodeghiero@unrn.edu.ar

Introducción

La importancia de las secuencias formulaicas en el desarrollo del vocabulario de una lengua extranjera ha sido ampliamente reconocida, especialmente en la enseñanza de una lengua con propósitos específicos. En el presente estudio de caso, analizaremos los efectos de la enseñanza explícita de las secuencias formulaicas sobre la producción de las mismas por estudiantes de la asignatura *Taller de Inglés* correspondiente a la Tecnicatura en Seguridad Ciudadana (UNRN), carrera que se desarrolla en el marco de la formación de oficiales de la policía de Río Negro.

Partiendo del libro de clase *Career Paths: Police*, se seleccionaron dos secuencias relevantes en el contexto en cuestión: *Can you tell me...* (¿puede decirme...?) y *Did you notice anything...* (¿usted notó algo...?) Se describirán las características formulaicas de ambas frases utilizando datos de dos corpus de idioma inglés: BNC y COCA. A continuación, se detallarán las actividades realizadas por los estudiantes para el aprendizaje de las secuencias. Finalmente, se discutirán los resultados obtenidos en un test de producción escrita semi-estructurado y se sugerirán posibles líneas de investigación a futuro.

¿Qué son las secuencias formulaicas?

El concepto de secuencia formulaica no es reciente en los estudios de adquisición de una lengua extranjera: desde hace mucho tiempo que se conocen términos como *fórmulas*, *patrones prefabricados*, *chunks*, *multi-word units* y *lenguaje formulaico*, entre otros. Sinclair (1991) estableció una diferencia entre el *principio de selección abierta*, por el cual las personas tienen la posibilidad de realizar una elección léxica en cualquier punto de su enunciado, y el *principio idiomático*, que define como el hecho de que “un usuario de una lengua tiene disponibles un gran número de frases semi-preconstruidas que constituyen elecciones únicas, aún si en apariencia podrían ser analizadas segmento por segmento” (Sinclair, 1991:110). La combinación de ambos principios nos explica por qué encontramos ciertos patrones de asociación en la distribución de las palabras, que no es enteramente al azar.

Para los fines de este estudio, tomamos la definición de secuencia formulaica, de Wray (2002), quien la describe como

(...) una secuencia, continua o discontinua, de palabras u otros elementos, que es, o parece ser, prefabricada: esto es almacenada y extraída de la memoria como un todo en el momento de uso, en vez de estar sujeta a la generación o análisis por la gramática del lenguaje (Wray, 2002: 9).

Este concepto ha ganado relevancia en las últimas décadas, sobre todo en el área de lengua extranjera con propósitos específicos, debido a los siguientes aspectos resaltados por Wray (2002) y Jones y Haywood (2004):

- a- Las secuencias formulaicas le permiten al hablante identificarse con un grupo particular y desarrollar pertenencia a una comunidad al expresar sus ideas en las formas esperadas por los miembros de ese grupo, con el grado adecuado de formalidad.
- b- El uso de secuencias formulaicas permite reducir el esfuerzo de procesamiento porque vuelve los enunciados más predecibles (Boers y Lindstromberg, 2012) y posibilitan la organización del discurso (Biber, 2006).

Muchos estudios han probado la efectividad de la instrucción explícita de secuencias formulaicas respecto a su adquisición, y por ello la necesidad de tenerlas en cuenta en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera (Alali y Schmitt, 2012; Rassaei y Karbor 2012; Peters y Pauwels, 2015). Sin embargo, la mayor parte de la investigación en enseñanza de lenguas con propósitos específicos se centra en las secuencias propias de los textos académicos y en estudiantes avanzados en la lengua meta. Son escasos los estudios en el ámbito de las profesiones particulares y con alumnos que se están iniciando en el aprendizaje de una lengua extranjera. En ambos aspectos radica el interés del presente estudio exploratorio, llevado adelante en el contexto particular del inglés con propósitos específicos para policías en formación.

En el siguiente apartado delinearemos el objetivo principal de nuestra investigación, para pasar luego a describir el estudio y los resultados obtenidos. Finalmente, se realizará una discusión de los datos y se propondrán futuras líneas de análisis.

Objetivo del estudio

Los oficiales en formación utilizarán el inglés para comunicarse con hablantes de distintos niveles de proficiencia en la lengua extranjera (incluyendo interlocutores más avanzados que ellos mismos o nativos) en situaciones delicadas tales como accidentes, desaparición de personas o robos, en las que es vital la precisión del mensaje.

Se torna necesario entonces que los estudiantes empleen las secuencias de uso frecuente por la comunidad policial en inglés por dos razones. En primer lugar, esto permite a los estudiantes ser reconocidos por los ciudadanos como pertenecientes a la comunidad policial (Wray, 2002). Por otra parte, el uso de secuencias formulaicas conlleva ventajas de procesamiento al momento de producir y comprender mensajes (Boers y Lindstromberg, 2012; Siyanova-Chanturia y Martínez, 2014), lo que permite mejorar los intercambios comunicativos entre ciudadanos y oficiales.

Desde este estudio de caso, nos proponemos explorar el impacto de la enseñanza explícita de secuencias formulaicas a estudiantes en las primeras etapas de desarrollo de la lengua meta en un curso de ESP (inglés con propósitos específicos) para policías en formación. Particularmente, nos interesa averiguar si la instrucción a través de actividades centradas en las formas léxicas de las secuencias y el significado que ellas transmiten (*form-focused*) tiene algún efecto sobre el aprendizaje de las mencionadas secuencias formulaicas.

El presente estudio puede ser descripto como cuasi-experimental (Seliger y Shohamy, 1989), debido a que se desarrolló con un único grupo de participantes y su diseño fue ecológicamente válido en términos de Peters y Pauwels (2015). Esto significa que, para los propósitos de esta investigación, se respetó la conformación del grupo de cursantes de la asignatura Inglés, sin alterar su composición. Este grupo será descripto con mayor profundidad a continuación.

Participantes

Los participantes de este estudio de caso son 35 alumnos de la cátedra *Taller de Inglés*, materia cuatrimestral correspondiente al segundo y último año de la formación de oficial de la Policía de Río Negro, que se desarrolla en la Universidad Nacional de Río Negro. Las clases consisten en dos encuentros semanales de dos horas cada uno. La cátedra se centra en la resolución de situaciones comunicativas correspondientes a la esfera policial, con tres grandes ejes: el intercambio de información personal, la descripción de personas, objetos y recorridos, y la comprensión de narraciones de eventos.

La edad promedio de los estudiantes es de 23 años (mínimo= 19, máximo= 30). La gran mayoría de ellos no han tenido un contacto con el inglés más allá de la escuela secundaria. El promedio de tiempo de estudio de inglés previo al cursado de la asignatura *Taller de Inglés* es de aproximadamente tres años y medio (3,65).

Se evaluó a través de una encuesta anónima sus dificultades y estrategias frente al aprendizaje de la lengua extranjera. Los resultados muestran que aquello que los estudiantes perciben como dificultades principales, por sobre las reglas gramaticales y el vocabulario, son la combinación de palabras (40 %) y el empleo de frases apropiadas para resolver una situación (31,42 %), dos aspectos que se vinculan fuertemente con las dimensiones de adecuación y pertenencia a un grupo de las secuencias formulaicas, descritas anteriormente. En cuanto a la relevancia de la lengua extranjera percibida en los diferentes ámbitos, son los espacios tecnológicos y laborales donde el uso del inglés aparece como más importante para los participantes. En diálogo con los estudiantes, muchos plantean que las demandas de los turistas extranjeros, especialmente en Bariloche o Las Grutas, generan la necesidad de saber inglés para poder dar una respuesta apropiada.

Respecto a las estrategias y actitudes concernientes al inglés y su aprendizaje, se observa que la mayoría de los estudiantes manifiesta anotar ejemplos de los nuevos ítems en frases (36 %) y guiarse en la comprensión por los contextos (41 %), si bien, al momento de producir, casi el mismo porcentaje de los estudiantes traduce palabra por palabra (38 %). Asimismo, una cantidad similar de participantes manifiesta que le molesta no entender todo lo que se dice (41 %). Estos resultados se encuentran en consonancia con lo planteado por Weinert (2010), Wray (2012) y Liu (2014) sobre la necesidad de los estudiantes adultos de tener “un sentido de control sobre el lenguaje” (Wray, 2012: 236) que los lleva a alejarse de una perspectiva holística acerca del aprendizaje de una lengua.

Indicadores

Se eligieron como referencia dos secuencias formulaicas presentes en los diálogos que contiene el libro de texto utilizado por los estudiantes: *Career Paths: Police*¹: *Did you notice anything...?* (¿usted notó

¹ Taylor, J. y Dooley, J. (2011) *Career Paths: Police*, Berkshire: Express Publishing.

algo...?) y *Can you tell me...?* (¿puede decirme?). El libro está diseñado para los niveles A1 y A2 del CEFR (Common European Framework of Reference), por lo que corresponde a un nivel elemental de proficiencia en la lengua extranjera.

Las secuencias escogidas son relevantes para el contexto comunicativo que estamos analizando, ya que se utilizan en el intercambio de datos con los ciudadanos y se vinculan con las necesidades planteadas por los estudiantes en la encuesta descrita previamente. Esto se debe a que pueden contribuir a resolver situaciones comunicativas cruciales para el quehacer policial, tales como la recolección de información acerca de un hecho delictivo o de desaparición de personas.

Para analizar la formulaicidad de ambas secuencias, se recurrió a dos corpus del idioma inglés disponibles en línea: el *British National Corpus* (Davies, 2004), consistente en 100 millones de palabras recolectadas entre 1980 y 1993, y el *Corpus of Contemporary American English* (Davies, 2008), que está formado por un conjunto de 450 millones de palabras recolectadas entre 1990 y 2012. Los resultados se presentan en la tabla n.º 1.

	<i>Did you notice anything...?</i>	<i>Can you tell me...?</i>
Frecuencia: BNC	7	224
Frecuencia: COCA	28	1013
Contextos escritos vs orales (frecuencia- COCA)	10/18	532/481
Ítems más frecuentes que aparecen con las secuencias (COCA)	<i>Unusual, different, suspicious, about, peculiar, odd, else</i>	<i>About, what, how, why, where, anything, exactly, whether, briefly, approximately, specifically</i>

Tabla n.º 1. Análisis de las secuencias en BNC y COCA

Si bien los corpus no son específicos del habla policial, los datos nos permiten revelar que *can you tell me...?* es la más frecuente de ambas secuencias. Puede introducir una interrogativa indirecta, por lo que se vuelve muy relevante en el discurso policial para obtener información de los ciudadanos de una manera más adecuada pragmáticamente que una orden directa. Por otra parte, *can you tell me...?* también habilita la inclusión de una frase nominal. Las dos opciones están presentes en el input con el que los estudiantes trabajaron en su libro de texto (*Can you tell me what he looks like? Can you tell me the make and model?*)

El contexto de empleo de *did you notice anything...?* es mucho más reducido y su uso es menos productivo. No obstante, aunque, observando las palabras que acompañan a esta secuencia, se puede ver su importancia comunicativa debido a que posee una función clara: la de solicitar datos descriptivos en el marco de una narración de un hecho. En los diálogos analizados en el libro de texto de los estudiantes se hallan dos ejemplos de esta secuencia: *did you notice anything else?* y *did you notice anything suspicious while you were sitting here?*

Actividades desarrolladas

Se llevaron a cabo dos tipos de actividades. En primer lugar, se trabajó sobre los diálogos propios del libro de los estudiantes, resaltando las secuencias y los ítems relevantes y explicando su significado y posibilidades de variación. En el transcurso de las cuatro clases que duró el estudio, se escucharon y completaron cuatro diálogos del libro (ver ejemplo en el Apéndice), en los cuales aparecen dos instancias de cada una de las secuencias formulaicas elegidas como indicadores, mencionadas en el apartado anterior. Cabe destacar que éstas se encuentran resaltadas en el libro como vocabulario

relevante en un cuadro titulado “*Use language such as*”. Una vez finalizadas las actividades propuestas por el libro, se les solicitó a los estudiantes que crearan otra conversación similar utilizando el vocabulario aprendido y cambiando los datos.

En segundo lugar, se desarrollaron diferentes tareas centradas específicamente en los ítems léxicos, entre los cuales se encontraban las secuencias formulaicas seleccionadas. Las siguientes actividades, en orden cronológico, se llevaron adelante primero de forma individual, para luego realizar un intercambio grupal de las respuestas con la docente (ver ejemplos en el Apéndice):

- a- Elegir la opción correcta: se le dio a los estudiantes seis oraciones con un espacio en blanco y tres opciones gramaticalmente correctas para cada una de ellas. Los alumnos debían escoger la frase que completa la oración de la manera más apropiada.
- b- Completar las oraciones: en este ejercicio, se les presentó a los estudiantes una serie de oraciones con espacios en blanco para escribir frases que las completen, sin restricciones en la consigna.
- c- Producir una oración de forma libre utilizando palabras clave para cada uno de los siguientes ítems: LOST/ NOTICE/ REPORT/ HELP/ TELL.
- d- Completar una oración utilizando una frase que incluya una palabra clave brindada por la docente, sin modificarla.

Recolección de datos

Para evaluar el aprendizaje de las dos secuencias elegidas como indicadores, se dio a los estudiantes una actividad de completado de oraciones, similar a la desarrollada en clase, sin palabras clave (ver Apéndice). Esta tarea constó de catorce puntos, y las respuestas esperadas eran tanto ítems individuales (*report, dress*) como secuencias.

Esta tarea se llevó a cabo durante aproximadamente treinta minutos bajo condiciones de examen, sin recurrir a los diccionarios, al libro o a la docente. Hubo dos versiones del mismo instrumento de recolección de datos con exactamente los mismos puntos, pero con variaciones en el orden de los mismos para descartar una posible influencia de las consignas sobre los resultados. Cabe mencionar además que los contextos que se generaron para cada ítem de esta actividad fueron muy similares a los que aparecían en los diálogos trabajados en el libro de texto de los estudiantes.

Resultados

Se realizaron un total de 35 tests, cuyos resultados se presentan en las tablas 2 y 3 de forma sintética. Podemos observar que la mayoría de los estudiantes (60 %) pudo producir la secuencia formulaica *can you tell me* en el contexto esperado (_____ *the make and model of the motorcycle?*) Entre las respuestas alternativas encontramos *What's* (14,28 %), que también es una solución gramatical (aunque menos formal por la ausencia de modalidad), y otras que decrecen en aceptabilidad, como *what type* (2,85 %) o *you know* (5,71 %). Las respuestas *Can you the me?* (2,85 %) y *can you tell* (5,71 %), muestran un acercamiento a la secuencia meta con algunas dificultades. Tres estudiantes (8,57 %) no pudo completar el ítem con sus recursos léxicos.

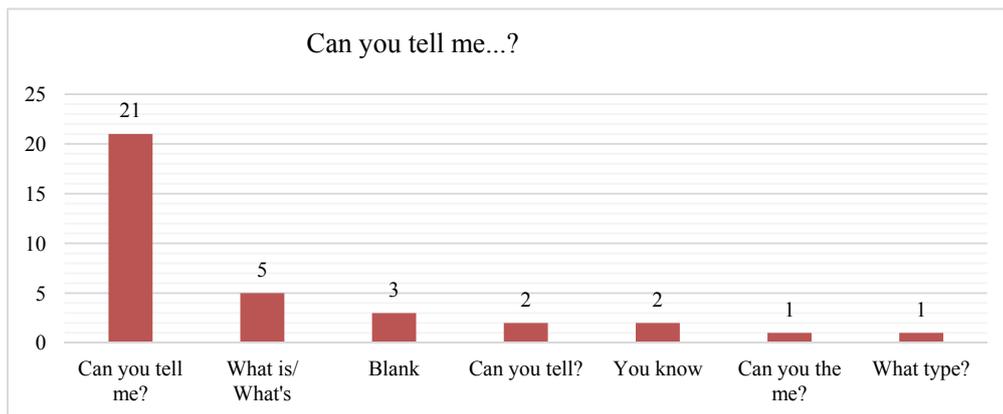


Tabla n.º 2. Resultados del test para *Can you tell me...?*

En la tabla n.º 3, observamos que los resultados son diferentes para *did you notice anything...?* En primer lugar, casi la mitad de los estudiantes (42,85%) no encontró en su léxico una expresión para completar el espacio en blanco (-_____ *suspicious while you were sitting?*-*Oh, nothing. The suspect was totally silent*). También podemos ver más variación en las respuestas. De los trece estudiantes (37,14%) que utilizaron la palabra clave *notice*, tres (8,57%) produjeron la secuencia esperada y el resto omitió el complemento *anything* (17,14%) o empleó la preposición *on* en su lugar (11,42%). Se observa también el uso de *can* (5,71%), que aparece no solo en la otra secuencia meta sino también en otros ítems incluidos en el test, como *What can I do for you?* y *Can I see your...?*

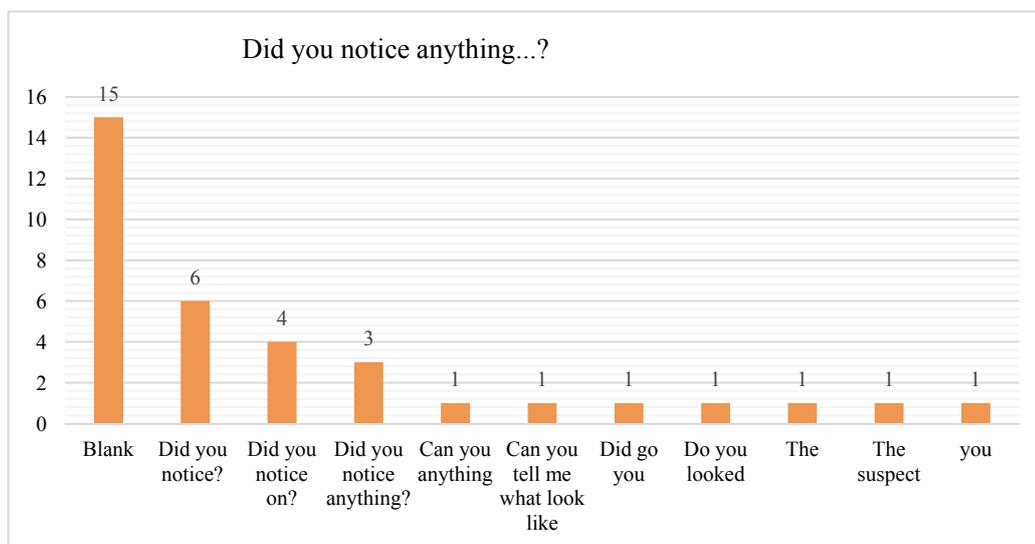


Tabla n.º 3. Resultados del test para *Did you notice anything...?*

Discusión

El objetivo del estudio consistía en comprobar si la enseñanza explícita de las secuencias formulaicas tiene algún efecto sobre el aprendizaje de las mismas en el contexto particular de un curso inicial de ESP para policías en formación.

Los resultados parecerían indicar que la instrucción a través de las actividades descritas habría contribuido al aprendizaje de al menos una de las secuencias formulaicas enseñadas. Esto se podría visibilizar en el amplio número de estudiantes que empleó la secuencia meta, *can you tell me...?*, con

corrección en el contexto esperado. Sin embargo, aunque el 37,14% de los alumnos recurrió de alguna manera al verbo *notice* en sus producciones, el porcentaje de estudiantes que produjo *did you notice anything...?* fue comparativamente mucho menor que los que usaron *can you tell me...?*

La diferencia en los resultados entre ambas secuencias podría deberse a una multiplicidad de factores. Podría pensarse, junto con Siyanova-Chanturia y Martínez (2014), que las *elecciones únicas* (frases “pre-fabricadas” que se escogen del léxico como un todo) regidas por el principio idiomático propuesto por Sinclair (1991) no serían igualmente rígidas y acabadas en todos los casos. Los autores, tras un exhaustivo análisis de una serie de estudios de procesamiento de secuencias formulaicas, concluyen que no todas las secuencias formulaicas se procesarían exactamente de igual manera en la memoria de los hablantes de una lengua. Esta variación podría adjudicarse a una serie de variables, tales como frecuencia y composicionalidad.

Si nos centramos en el presente estudio, uno de los factores que podría haber estado involucrado es la frecuencia. Durrant y Schmitt (2009) y Ortaçtepe (2013) señalan que la frecuencia de una secuencia formulaica estaría relacionada con la facilidad para aprenderla: cuanto más frecuente la secuencia, más fácil sería para el estudiante apropiarse de ella. Si bien ambas secuencias meta tienen la misma frecuencia en los diálogos y fueron trabajadas de igual manera, *did you notice anything...?* es la única secuencia interrogativa en pasado que figura desde el primer texto trabajado por los estudiantes, en oposición a las cuatro con *can* (*What can I do for you?/Can I see your...?/ Can I help you?/ Can you tell me...?*) Particularmente, si se coincide con Schmitt, Grandage y Adolphs (2004), quienes sostienen que la formulaicidad es un continuo y que no todas las secuencias son guardadas en la memoria como un todo, podríamos dar cuenta de la diferencia observada en los resultados recurriendo a la variable frecuencia.

Es relevante señalar que, al momento de llevar a cabo el test, los estudiantes habían sistematizado en clase las reglas del tiempo verbal presente simple y del modal *can*, pero no las del tiempo pasado, acerca del cual tenían únicamente conocimientos previos de sus estudios anteriores de inglés. Es por ello que podría llegar a pensarse que *did you notice anything...?* resultó más compleja desde el punto de vista gramatical que *can you tell me...?*. No obstante, estas secuencias se trabajaron de forma holística en las explicaciones y en las actividades, sin prestar atención a las relaciones gramaticales que se dan en su interior, las cuales, como indica Hoey (2005) entre otros autores, serían “particulares de esa palabra o secuencia de palabras y no derivan de sistemas previos semánticos y gramaticales autónomos, aunque contribuyen a la posterior creación de esos sistemas” (Hoey, 2005: 62). Consideramos, por lo tanto, que el rol de la dificultad gramatical de las secuencias elegidas no sería tan relevante a la hora de dar cuenta de los resultados obtenidos, aunque sí sería interesante ampliar la investigación comparando, por ejemplo, dos de las secuencias interrogativas con *can* para verificar los efectos de la enseñanza de manera más efectiva.

Otro factor que podría estar vinculado a las diferencias observadas en los resultados es la forma en la que se aprenden las secuencias formulaicas. En este sentido, *can you tell me...?* pareciera haberse aprendido más como un todo que *did you notice anything...?*, lo cual se evidencia en la gran variación en los intentos de producción de esta última secuencia.

Esta variabilidad podría explicarse si acordamos con Schmitt (2010) en que las secuencias formulaicas parecerían no aprenderse de forma *todo o nada*, sino que durante el proceso de aprendizaje los estudiantes irían completando *gaps* o espacios en las secuencias hasta desarrollar la forma adecuada. Para comprobar la validez de esta hipótesis en el grupo estudiado, sería necesaria una evaluación posterior con el fin de observar si existe un proceso de desarrollo de la secuencia *did you notice anything...?* tras una mayor exposición al input y a las actividades de enseñanza de vocabulario.

En resumen, los resultados de este estudio de caso, a pesar de sus limitaciones en cuanto a la cantidad de participantes y secuencias analizadas, parecerían indicar que la enseñanza explícita de secuencias formulaicas favorecería el proceso de aprendizaje de las mismas en el contexto de un curso elemental de ESP para policías en formación. Este efecto no sería idéntico para todas las secuencias, dependiendo de varios factores sobre los cuales sería necesario profundizar en más detalle en futuros estudios, debido a que los resultados de nuestra investigación no son concluyentes al respecto.

Bibliografía

- Alali, F. A. y Schmitt, N. (2012). "Teaching formulaic sequences: the same as or different from teaching single words?", *TESOL Journal*, vol.3, n.º 2, pp.153-180.
- Biber, D. (2006). *University Language. A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*, Amsterdam, John Benjamins.
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2012). "Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language", *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, pp.83-110.
- Davies, M. (2004). BYU-BNC (Basado en el British National Corpus de Oxford University Press). Disponible en: <http://corpus.byu.edu/bnc/>. Consultado el 20 de noviembre de 2015.
- Davies, M. (2008). The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1990-present. Disponible en: <http://corpus.byu.edu/coca/>. Consultado el 20 e noviembre de 2015.
- Durrant, P. y Schmitt, N. (2009). "To what extent do native and non-native writers make use of collocations?", *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 47, n.º 2, pp. 157-177.
- Jones, M. y Haywood, S. (2004). "Facilitating the acquisition of formulaic sequences", en: Schmitt, N. (Ed.). *Formulaic sequences*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 269-292.
- Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*, London, Routledge.
- Liu, S. (2014). "Formulaic language: an analytical review", *International Journal*, vol. 2, n.º 2, pp. 01-11.
- Ortaçtepe, D. (2013). "Formulaic language and conceptual socialization: The Route to becoming nativelike in L2", *System*, vol. 41, n.º 3, pp. 852-865.
- Peters, E. y Pauwels, P. (2015). "Learning academic formulaic sequences", *Journal of English for Academic Purposes*, n.º 20, pp. 28-39.
- Rassaei, E. y Karbor, T. (2012). "The effects of three types of attention drawing techniques on the acquisition of English collocations", *International Journal of Research Studies in Language Learning*, vol. 2, n.º2, pp. 15-28.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*, Palgrave, Macmillan.
- Schmitt, N.; Grandage, S. y Adolphs, S. (2004). "Are corpus-derived recurrent clusters psycholinguistically valid?", en: Schmitt, N. (Ed.). *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 127-151.
- Seliger, H. W. y Shohamy, E. (1989). *Second language research method*, Oxford, OUP.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*, Oxford, Oxford University Press.
- Siyanova-Chanturia, A. y Martinez, R. (2014). "The idiom principle revisited", *Applied Linguistics*.
- Taylor, J. y Dooley, J. (2011). *Career Paths: Police*, Berkshire, Express Publishing
- Weinert, R. (2010). "Formulaicity and usage-based language: linguistic, psycholinguistic and acquisitional manifestations", en: Wood, D. (Ed.). *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication*, London, Continuum, pp. 1-20.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge, Cambridge University Press.

Wray, A. (2012). "What do we (think we) know about formulaic language? An evaluation of the current state of play", *Annual Review of Applied Linguistics*, n.º 32, pp. 231-254.

Apéndice

Ejemplo de los diálogos trabajados en el libro de texto

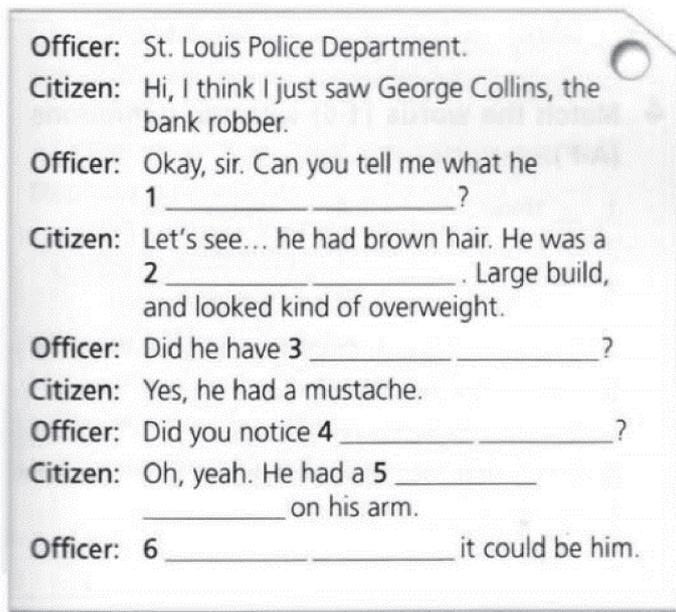


Ilustración n.º 1. Primer diálogo analizado por los estudiantes

Extractos de las actividades desarrolladas:

a- Seleccionar la opción correcta:

1. _____ what he looks like? a- Can you say b- Did you say c- Can you tell me
2. His _____ at the time of the robbery was blue jeans and a red sweatshirt. a- Outfit b- Clothes c- Dress
3. - _____ else? – Oh yes, he had a spider tattoo on his arm. a- Did you see anything b- Did you notice anything c- Did you watch anything

b- Completar las frases

1. <u>Did you notice</u> _____ anything else?
2. <u>Can you tell me</u> _____ the make and model?
3. <u>What can I do</u> for you?

c- Completar usando una palabra clave

1. <u>Did you notice anything</u> strange? (ANYTHING)
2. <u>Can you tell me</u> how to get there? (TELL)
3. Excuse me, <u>can you help</u> me? (HELP)

Extracto del examen

- a- *Officer, I want to report a missing child.*
- b- *Can you tell me the make and model of the motorcycle? –Of course, it's a Honda Biz c100.*
- c- *This is Comisaría Primera, what can I do for you, sir?*
- d- *Did you notice anything suspicious while you were sitting? –Oh, nothing. The suspect was totally silent.*

El componente intercultural en los libros de inglés aeronáutico¹

Mariela Starc

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

mariela.starc@uns.edu.ar

Norma Bravo

Centro de Instrucción, Perfeccionamiento y Experimentación - Administración Nacional de Aviación Civil

nbravo@anac.gov.ar

1. Introducción

El concepto de *competencia comunicativa* (CC), acuñado por Hymes (1972) para referirse a la capacidad de un hablante de formar enunciados no solo gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados, es profundizado por Canale y Swain (1980) y reorganizado por Bachman (1990) de manera que la dimensión sociolingüística adquiere relevancia en la didáctica de las lenguas al fijar los objetivos de los programas, elaborar materiales y exámenes y diseñar prácticas de enseñanza en el aula. Posteriormente, Byram (1997) describe los saberes, habilidades y actitudes respecto de prácticas, valores y creencias sociales que componen la *competencia comunicativa intercultural* (CCI). Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001) propone también un modelo que incorpora una serie de destrezas y habilidades interculturales necesarias para la comunicación eficaz.

En el ámbito de la enseñanza de una lengua para fines específicos (LSP), como es el inglés aeronáutico (*Aviation English* o AE), la *interculturalidad* puede considerarse desde dos perspectivas complementarias: en primer lugar, hay que tener en cuenta tanto el acercamiento que el docente de inglés debe realizar a una cultura profesional que le es ajena (Aguirre Beltrán, 2012: 14-15 y cfr. también el prefacio de Shawcross y Day, 2011) y también la dinámica que se establece entre docentes y alumnos que pertenecen a dos ámbitos profesionales diversos. La segunda perspectiva implica considerar los desafíos que los profesionales aeronáuticos enfrentarán al desempeñarse en el contexto de la aviación internacional, donde la expectativa es que los alumnos apliquen sus competencias comunicativas interculturales en una variedad lingüística profesional que los aleja de su lengua materna (Helmreich y Merritt, 2009).

En este sentido, cabe preguntarse si utilizar un medio didáctico tradicional como el libro de texto es suficiente para transmitir saberes culturales y desarrollar las habilidades interculturales en el aula de AE. Por tanto, y como punto de partida para considerar el desarrollo de competencias interculturales en este ámbito, el objetivo de este trabajo es corroborar si estos materiales incluyen de manera explícita

¹ Trabajo enmarcado en el proyecto de investigación “Desarrollo de competencias comunicativas profesionales para la seguridad lingüística: análisis de prácticas de instrucción y desarrollo de herramientas didácticas para el ámbito aeronáutico”, subsidio SGCyT-UNS P.G.I.24/I220.

contenidos orientados hacia el tratamiento de problemáticas interculturales y, en el caso de que así sea, relevar de qué maneras aparecen. Como instrumento de análisis se utilizará, en esta primera aproximación y como insoslayable paso inicial, una selección de preguntas propuestas por Paricio Tato (2005) orientadas a identificar *si* y *qué* información cultural incluyen los textos y qué tratamiento reciben (véase *infra*).

Para ello se han seleccionado dos textos: *English for Aviation: for Pilots and Air Traffic Controllers* (Ellis y Gerighty, 2008) y *Flightpath* (Shawcross, 2011). El criterio para su selección se corresponde con la pertenencia a dos niveles de dominio de la lengua diferentes, en los que ya es posible comenzar a introducir saberes interculturales: el primero está dirigido a estudiantes de nivel pre-intermedio (A2 del MCER), mientras que *Flightpath* tiene como destinatarios a estudiantes de nivel intermedio avanzado (B2 del MCER). En este último caso, además, se tendrá en cuenta el material complementario para el docente (Shawcross y Day, 2011). Nuestras reflexiones, por otra parte, se centrarán en uno de los dos colectivos profesionales directamente involucrados en la gestión de las operaciones aéreas, los controladores de tránsito aéreo (CTA), copartícipes y co-constructores de la seguridad aérea junto con los pilotos (P) que operan las aeronaves.

2. Competencia comunicativa e interculturalidad

Para poder hablar una lengua no basta con conocer las reglas gramaticales sino que se requiere el dominio de ciertas normas de uso adecuado en diferentes contextos. Según Hymes (1972), tanto el conocimiento de la lengua como la capacidad de poner en práctica este conocimiento en la comunicación real constituyen la CC. Canale y Swain (1980) precisan cuatro subcompetencias: la *gramatical*, que permite producir enunciados que respeten las reglas gramaticales en todos los niveles (léxico, ortografía, puntuación, pronunciación, morfología, sintaxis y semántica); la *discursiva*, que implica establecer relaciones léxicas y gramaticales entre las distintas partes del texto (cohesión) y encontrar una conexión lógica entre los conceptos y significados (coherencia); la *sociolingüística*, que incluye aspectos de la interacción como los roles de los participantes, el grado de formalidad y las normas de cortesía; y la *estratégica*, que consiste en utilizar estrategias verbales o no verbales para mejorar la eficiencia y resolver las fallas en la comunicación.

Bachman (1990) introduce un cambio significativo al redefinir las categorías como *competencia organizativa* (que incluye la *competencia gramatical*, y la *textual*) y *competencia pragmática* (*competencias ilocutiva* y *sociolingüística*). Una descripción más reciente de la CC incluye la *competencia lingüística*, que es el dominio del léxico, la sintaxis y la morfología; la *pragmática*, que comprende el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos de textos; y la *sociolingüística*, relacionada con el uso de la lengua en diferentes contextos sociales aplicando los conocimientos sobre formas de tratamiento, normas de cortesía, registros, dialectos y acentos (MCER, 2001).

De manera complementaria, el MCER presenta un conjunto de destrezas y habilidades interculturales que comprenden la capacidad de (1) relacionar la cultura de origen con la cultura extranjera; (2) identificar y utilizar variadas estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; (3) desempeñarse como intermediario entre la cultura propia y la extranjera y abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones de conflicto; (4) superar relaciones estereotipadas.

El desarrollo de las dos últimas habilidades mencionadas es fundamental en el ámbito aeronáutico, donde pueden producirse interpretaciones erróneas que interfieran en la comunicación P/ CTA

y donde puede resultar dificultoso vencer estereotipos, en especial en relación con la manera de pronunciar el inglés asociada con las nacionalidades de los profesionales. De ahí la importancia de que en la clase de AE se generen oportunidades para adquirir estas destrezas, sobre todo teniendo en cuenta que en dicho contexto se ponen en contacto no solamente diferentes culturas de origen sino, además, distintas culturas profesionales. Contribuir al desarrollo de habilidades interculturales es, por tanto, un modo de garantizar que, durante la interacción en el mundo real, ambos colectivos estén equipados con las herramientas necesarias para anticipar y evitar malentendidos y potenciales conflictos.

Una forma de lograr este objetivo consiste en combinar el modelo de la CC (lingüística, sociolingüística y discursiva) con el de la CCI (Byram, 1997; Byram, Gribkova y Starkey, 2002), que implica el uso de la lengua en un contexto en que entran en juego diferentes identidades culturales o formas de concebir el mundo y debe orientarse al desarrollo de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes. Incluir la CCI permite analizar comparativamente las otras culturas y la propia (Byram, 2013) y así comprender quién es el otro y qué puede aportar desde su cultura para que la diversidad no sea un obstáculo sino una fuente de enriquecimiento mutuo (Kaben, 2009). En el ámbito aeronáutico, la integración de la CCI ofrece una salvaguarda adicional dentro de la esfera de lo que puede denominarse como *seguridad lingüística*, entendida como condición objetiva de un entorno socio-técnico en el que las prácticas comunicativas se encuentran protocolizadas y se evalúan en términos de los riesgos operacionales que los errores comunicativos pueden introducir (de- Matteis, 2010 y 2012).

3. Tres culturas: La organizacional, la de los CTA y la de los profesores de AE e instructores

Los factores que afectan a la seguridad operacional en la aviación civil están íntimamente ligados a la cultura, al contexto y a las interfaces culturales. Tomando como referencia la definición propuesta por la OACI (2004: 4), Tavares Monteiro (2012) entiende que, en el ámbito aeronáutico, la *cultura* consiste en la interacción continua de un grupo de personas con su contexto. Por su parte, el contexto da forma a las respuestas de los sujetos y estas, a su vez, modifican al contexto. La autora sugiere, entonces, que concientizando a pilotos y controladores sobre la importancia de identificar, comprender y gestionar las diferentes interfaces culturales y las limitaciones comunicacionales que existen en el contexto aeronáutico, las posibilidades de errores en la comunicación pueden minimizarse.

Si trasladamos este concepto al aula de AE, incentivar el desarrollo de la CCI implica comprender los aspectos culturales que caracterizan a todos los actores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde no solo es relevante la cultura nacional de cada hablante, sino que también lo son otras subculturas que impactan directamente sobre las conductas profesionales e interpersonales que definen al contexto laboral. Estas subculturas son: la organizacional, la profesional y la de la seguridad operacional (Helmreich y Merritt, 1998; Tavares Monteiro, 2012).

En la Argentina, haber reflexionado sobre las subculturas de la aviación ha tenido una influencia positiva sobre los tres programas nacionales de capacitación en AE para CTA y ha permitido introducir mejoras graduales desde que se implementó el primero en el año 2005. Los miedos, debilidades, fortalezas y necesidades de los actores ante la nueva exigencia de demostrar competencia lingüística en AE están directamente relacionados con las tres subculturas que interactúan en el aula. Por eso es importante que quienes intervienen en el proceso de capacitación asuman la responsabilidad de considerar las diferencias y dificultades que estas entrañan y que, vinculadas directamente con la cultura nacional, tienen su mayor impacto cuando los profesionales se desempeñan en la aviación internacional.

3.1 La subcultura organizacional

Desde 2007, con avances y retrocesos, la Argentina está experimentando una transición de la gestión del control de tránsito aéreo de manos militares a civiles. Este traspaso de funciones ha demorado la definición de una norma “regulatoria nacional” para dar cumplimiento al nivel de competencia lingüística requerido por la OACI para los CTA, quienes dependen de la Administración Nacional de Aviación Civil (ANAC). Si bien la ANAC ha implementado un Sistema de Gestión de la Calidad y lo ha certificado (ISO9001: 2008) en diciembre de 2014, la demora en la regulación sobre el requisito de Nivel 4 Operacional para los CTA no contribuye a garantizar la regularidad de los programas de capacitación. Esta circunstancia supone ambigüedades e incertezas que afectan, como marco cultural organizacional, a la instrucción de AE.

3.2 La subcultura de los CTA

En la Argentina el inglés se enseña como lengua extranjera durante el período escolar, tanto en el nivel primario como en el secundario (salvo en escuelas bilingües), lo que implica un enfoque diferente al enseñarse como segunda lengua. Excepto aquellos controladores que han podido formarse en escuelas bilingües o academias, el nivel de la mayoría de los profesionales que asisten a los cursos de AE es bajo. Como consecuencia, alcanzar el nivel mínimo exigido por la OACI requiere una mayor dedicación en tiempo y esfuerzo. Entre los indicadores negativos registrados desde 2005, destaca el bajo número de CTA que asisten a las clases. Son numerosas las razones expresadas, pero pueden sintetizarse en una falta de motivación fundada en su escepticismo respecto de los beneficios laborales personales que les brindaría una capacitación en AE, sumado este factor a diferencias notorias en el acceso a esta capacitación según su ubicación geográfica en el amplio territorio argentino.

3.3 La subcultura de los profesores y/o instructores de inglés

Considerando como requisitos suficientes del perfil requerido para enseñar AE la posesión de un título universitario en el idioma y experiencia en la enseñanza de ESP, los coordinadores y profesores a cargo de esta capacitación en el ámbito aeronáutico argentino consideraron, en un principio, que contaban con la solución para las barreras lingüísticas que los controladores encontraban al momento de las comunicaciones radiotelefónicas: su formación pedagógica. Sin embargo, los desafíos que presenta la enseñanza de AE derribaron por completo esa presunción. Los riesgos inherentes al contexto suponen más complejidad metodológica que la esperada: la *seguridad operacional* como objetivo organizacional determina toda una serie de reglamentaciones y prácticas que no se describirán, por razones de espacio, pero que hacen a la llamada *cultura de seguridad operacional*, compartida por todos los colectivos profesionales y de cuyas aristas toman conciencia los docentes de AE al iniciarse en esta actividad gracias a la ayuda de expertos aeronáuticos.

Por ello, tomaron relevancia los equipos interdisciplinarios integrados por expertos lingüistas (*English Language Experts* o ELE) y operativos (*Subject Matter Experts* o SME) para el diseño e implementación de acciones de capacitación y certificación en AE con un objetivo compartido: promover la seguridad de las operaciones aeronáuticas, convirtiéndose así en sus actores necesarios en el campo de la instrucción de AE (OACI, 2010).

Por otra parte, para sostener y mejorar este proceso de capacitación continua de alcance nacional deben integrarse en la clase de AE las diferencias interculturales que existen entre los docentes y los operativos a quienes se instruye, marcadas, en este caso, no solo por los actores involucrados, sino también por la diversidad que impone la extensión del territorio nacional, el tipo de dependencia operativa y las diferencias de género y edad. De lo contrario, todo el proceso sufre las consecuencias.

4. Interculturalidad en los libros de AE

La clase de lengua extranjera se revela como el ámbito adecuado para el desarrollo de la interculturalidad, tanto en el sentido tradicional de esta noción (UNESCO, 2006) como en el sentido más amplio que suponen las distintas subculturas reseñadas. Dado que aprender una lengua permite acceder también a una cultura, el aprendizaje del AE, en tanto variedad ESP empleada por pilotos y CTA, supone aprender, en primer lugar y como mínimo², sobre la cultura inglesa pero *también* sobre la cultura *de los profesionales aeronáuticos de habla inglesa* (por ejemplo, cómo operan las dimensiones de poder/solidaridad (Brown y Gilman, 1960) en lo que hace al uso de expresiones asertivas o atenuadas). Esto incluye a profesionales del propio colectivo (esto es, la interacción entre pilotos o entre controladores aéreos) como a los profesionales con los que cada estudiante va a interactuar (es decir, el piloto debe aprender sobre la cultura del controlador aéreo de otro país y viceversa).

Por otra parte, en el proceso de incorporación de la dimensión intercultural el libro de texto es uno de los medios de apoyo disponibles para el profesor³. Atendiendo a todo lo señalado, consideramos que en los textos de AE puede considerarse el abordaje de la interculturalidad al menos desde dos perspectivas: una más tradicional, centrada en las culturas nacionales de pertenencia de los sujetos que los usarán —sean los docentes de AE o los profesionales— y otra centrada en las culturas profesionales que entran en contacto tanto en el aula de AE como en la realidad operativa del ámbito ATC.

Para corroborar la presencia del componente cultural en ambos sentidos, tomamos como referencia una serie de preguntas que propone Paricio Tato (2005), de las cuales seleccionamos las más pertinentes para nuestros propósitos⁴: 1) ¿Aparece el componente cultural mencionado expresamente en el prólogo del libro? 2) ¿Aparece integrado o en un apartado especial en las unidades? 3) Listado de temas y subtemas. ¿Son pertinentes? Como se verá, la presencia de estos contenidos es escasa y solo se presentan los resultados más representativos.

4.1 La interculturalidad en sentido tradicional

Los libros disponibles en el mercado han sido publicados por editoriales inglesas. Esto supone, desde el principio, un enfoque que refleja y propone una orientación general hacia una cultura anglohablante, sin considerar especificidades de los destinatarios de cada país.

² La problemática es, en realidad, más compleja porque cada profesional deberá interactuar con otros colegas y personal aeronáutico que tendrán diferentes lenguas maternas y apelarán también al inglés como *lingua franca* profesional y, como resulta evidente, es imposible cubrir toda la diversidad cultural en un libro de texto.

³ En etapas futuras se analizarán los contenidos culturales que se detecten en materiales elaborados por los docentes de AE en la Argentina.

⁴ A nuestro juicio, estas preguntas pueden ser discutidas y ampliadas para los fines específicos del AE pero ofrecen un punto de partida operativo para esta primera aproximación a la problemática.

Si tenemos en cuenta los prólogos de los textos (secciones en las que se formulan los objetivos específicos de cada material y en las que se esperaría encontrar referencias al valor otorgado a las competencias interculturales), ni en el libro del alumno ni en el del profesor de *Flightpath*, como tampoco en *English for Aviation*, se incluyen referencias a los contenidos culturales entendidos en el sentido tradicional.

En lo que hace a los temas y subtemas formulados en las tablas de contenidos de ambos textos, tampoco se detectaron formulaciones explícitas de estos saberes. Por tanto, es comprensible encontrar que las unidades de los textos tampoco los especifican. Sin embargo, puede señalarse que incorporan temas orientados a despertar la conciencia sobre algunos de ellos. Por ejemplo, *Flightpath* incluye como contenidos lingüísticos las diferencias léxicas y ortográficas entre la variedad británica (*British English*) y la estadounidense (*American English*) y ofrece ejercicios de identificación y apareamiento. Asimismo, destaca los diferentes acentos de hablantes de varios países por medio de actividades de escucha que permiten detectar y sensibilizar ante aquellos que causan mayores problemas de comprensión⁵.

Estas observaciones resultan de interés puesto que, siendo materiales ampliamente usados en la instrucción de AE y teniendo en cuenta que las diferencias interculturales son, aunque a veces vagamente, señaladas como factores por considerar en los esfuerzos por promover la seguridad operacional (Tavares Monteiro, 2012: 63), los textos de AE omiten una problemática reconocida y sobre la que explícitamente alerta la OACI (2004).

4.2 La interculturalidad propia del ámbito

Como hemos anticipado, el contacto entre distintas culturas profesionales ocurre tanto en el aula como en la realidad operativa de la aviación. En el primer sentido, la enseñanza de AE marcó un estado post-metodológico en el cual los profesores/instructores de inglés necesitan responder a las necesidades discursivas de los miembros de la comunidad aeronáutica. La pedagogía que se requiere para ESP en la aviación es una respuesta práctica vinculada con la prevención de accidentes, orientada a reducir o eliminar aquellos factores de riesgo de tipo lingüístico (Barbieri, 2014). Los libros para los docentes que acompañan a algunos textos de AE, así como algunas introducciones a los libros para el estudiante, son los lugares privilegiados donde se advierte al docente de AE sobre este aspecto y, como tales, merecen un estudio pormenorizado que excede los límites de este trabajo.

En cuanto al componente de las culturas profesionales de pilotos y CTA, se menciona, por ejemplo, en la introducción del libro para el profesor de *Flightpath* como respuesta a la pregunta “Why is there a lot of pairwork in the course?” (¿Por qué hay mucho trabajo en parejas?), justificando una de las estrategias pedagógicas priorizadas por el texto:

(...) Creemos que este es un enfoque pedagógico sólido: con el fin de hablar una lengua común, es esencial que cada uno de los dos grupos de profesionales entienda la cultura del otro grupo y las dificultades particulares que enfrentan. Al colocarse en el lugar del otro en la clase de

⁵ Ejercicio de apareamiento: *American English and British English: Look at the pairs of words and identify which are written with American spelling and which with British spelling. 1. center/ centre 2. color/colour 3. draught/draft 4. gage/gauge 5. leveled/levelled 6. programme/program 7. stabiliser/stabilizer 8. tyre/tire* (Unit 1, Ex. 14a). Ejercicios de sensibilización: *What other differences do you know between American and British English?* (Unit 1, Ex. 14c) – *Listen to the same transmissions spoken by six different people from different parts of the world. Can you identify which countries or regions they are from?* (Unit 1, Ex. 15a) – *In your operational experience, which accents have caused you the most problems?* (Unit 1, Ex. 15b).

lengua, pueden aclimatarse mejor a las necesidades y dificultades específicas del otro grupo y ser capaces de aplicar esto en su práctica profesional (Shawcross y Day, 2011: 6)⁶.

La técnica de juego de roles fomenta el intercambio intercultural entre controladores y pilotos y potencia sus saberes sobre la cultura profesional del otro. En especial, en una clase integrada solo por pilotos, esta herramienta pedagógica permite a los asistentes concientizarse sobre las necesidades y dificultades comunicacionales del CTA al tomar este rol en la simulación de una comunicación aeronáutica y viceversa.

A pesar de lo que observa Hazrati (2015: 250), la capacitación y el compromiso del personal operativo es necesario en todas las etapas pues su conciencia situacional y CCI juegan un papel central para evitar confusiones en las comunicaciones que pudieran causar una tragedia, sin embargo, esta problemática aparece poco representada en los textos de AE.

5. Conclusiones

Los conceptos de *cultura*, *interculturalidad* y *CCI* se han incorporado a la clase de lenguas extranjeras y son especialmente relevantes, de maneras específicas, en la enseñanza de los LSP. En el caso de la aviación, el objetivo organizacional de seguridad operacional demanda concientizar tanto sobre las distintas obligaciones y prioridades de los grupos profesionales con los que se interactúa, como también sobre las diferencias existentes entre las diversas culturas nacionales. En el primer sentido, culturas profesionales diferentes influyen tanto en la dinámica de clase (donde se encuentran la cultura organizacional, la de los CTA y la de los profesores e instructores de inglés) como en la realidad operativa de la aviación internacional. En este último caso, además, las respectivas culturas nacionales impactan también sobre la comunicación.

Como resultaba predecible (atendiendo a su origen editorial), se concluye que los aspectos de las culturas nacionales y de las subculturas profesionales locales no pueden ser abordados en los textos disponibles en el mercado. Salvo aspectos puntuales, como las diferencias de acento, otras dimensiones de la interculturalidad (como la expresión de la cortesía y el respeto, los grados aceptables de asertividad en cada cultura, el lugar del humor, etc.) no se tratan en los textos estudiados, que están orientados a un docente/alumno ideal, uniforme y no culturalmente específico y no proponen actividades concretas que reflejen la complejidad cultural de la interacción CTA/P en un contexto aeronáutico estándar. Los textos poseen una orientación internacional y no pueden centrarse en una u otra cultura como ejemplo de las potenciales diferencias pues la elección sería arbitraria y, además, insuficiente. La misma conclusión es válida en cuanto a las subculturas organizacional y de profesores/instructores de inglés, sobre las que solo se realizan algunas observaciones en los escasos *teacher's book* disponibles.

Si el material didáctico cumple un rol fundamental en la transmisión de los saberes interculturales, al diseñar recursos complementarios para la enseñanza de AE es indispensable seleccionar los contenidos interculturales más relevantes en función del tipo de operaciones que se realizan en el país y evaluar qué espacio se otorgará a estos saberes. Esta responsabilidad de considerar las diferencias y dificultades que plantean las diversas subculturas queda en manos de quienes gestionan el proceso de capacitación. Tomar decisiones didácticas correctas, con una sólida base teórico metodológica, para reforzar y complementar los contenidos propuestos en los textos analizados con una perspectiva crítica

⁶ La traducción y el destacado nos pertenecen.

y multicultural, que es al mismo tiempo relevante para las prácticas y las necesidades de los alumnos en el contexto local y nacional, resulta crucial para asegurar la apreciación de la diversidad y la integración de todas las culturas presentes en el aula, propendiendo a que lo mismo ocurra fuera de ella.

Materiales de AE analizados

- Ellis, S. y Gerighty, T. (2008). *English for Aviation: for Pilots and Air Traffic Controllers*, Oxford, Oxford University Press.
- Shawcross, P. (2011). *Flightpath: Aviation English for pilots and ATCOs*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Shawcross, P. y Day, J. (2011). *Flightpath: Aviation English for pilots and ATCOs, Teacher's book*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y Enseñanza de Español con Fines Específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*, Madrid, SGEL.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Barbieri, B. (2014). "Aviation English: History and Pedagogy", *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, vol. 2, n.º 4, 2014, pp. 615-623.
- 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.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M.; Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (2013). "Foreign language teaching and intercultural citizenship", *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3): 53-62.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical basis of Communicative Approaches to Second Languages Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, vol. 1, n.º 1, pp. 1-47.
- Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.
Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Accedido el: 3 de noviembre de 2015.
- de- Matteis, L. M. A. (2010). "Sobre el concepto de *seguridad lingüística*: propuesta de formulación para contextos institucionales específicos", *Tonos digital*, n.º 19.
Disponible en: <http://www.tonosdigital.com>
- de- Matteis, L. M. A. (2012). "La seguridad lingüística: de *desideratum* social a condición objetiva en contextos institucionales socio-técnicos", *Actas del IV Congreso Internacional de Letras*.

- Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario.* Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 655-661.
- Hazrati, A. (2014). "Intercultural communication and discourse analysis: The case of Aviation English", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, n.º 192, pp. 244-251.
- Helmreich, R. y Merritt, A. (2009 [1998]). *Culture at work in aviation and medicine*, National, organizational and professional influences, Surrey, Ashgate.
- Kaben, A. (2009). "El docente como mediador intercultural", en: *Actas del I taller de literatura hispánicas y E/le*, 29-31.
Disponibile en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/14_kaben.pdf.
- Organización de la Aviación Civil Internacional (2004). "Cross Cultural Factors in Aviation Safety", en: *Human Factors Digest*, n.º 16, Montreal, OACI.
- Organización de la Aviación Civil Internacional (2010). *Manual on the implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*, Montreal, OACI.
- Paricio Tato, M. S. (2005). "La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis", *Glosas didácticas. Revista Electrónica Internacional*.
- Tavares Monteiro, A. L. (2012). "Radiotelephony communications: Threats in a multicultural context", *Aviation in Focus*, vol. 3, n.º 2, pp. 44-66.
- UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*, París, UNESCO.

Fernando D. **Bustamante**

Carmen **Cantera**

Rocío B. **Martín**

Gabriel **Rosales**

Marcela **Tejerina**

Verónica S. **Walker**

(Editores)

La función social del docente, los movimientos sociales y experiencias educativas en América Latina

Volumen 14

Índice

Propuestas educativas para jóvenes y adultos: ¿y los Bachilleratos Populares en Bahía Blanca?	844
<i>María Soledad Boquin, Gastón Canali</i>	
Extensión en la UNLPam: representaciones y prácticas	850
<i>Carmen S. Cantera</i>	
Educação pelo esporte em programas sociais: estudo da realidade do Programa Segundo Tempo na cidade de Natal	857
<i>Judson Cavalcante Bezerra</i>	
Investigador, ciencia y sociedad. Actualidad del dilema	863
<i>María Mercedes González Coll, Claudia Iribarren</i>	
La articulación docencia, investigación y extensión a partir del proyecto de voluntariado "Soberanía alimentaria y agricultura familiar en las escuelas agropecuarias de Bahía Blanca y Coronel Rosales"	871
<i>Fiorella Mondino, Aylén Rodríguez, Matías Álamo</i>	

Propuestas educativas para jóvenes y adultos: ¿y los Bachilleratos Populares en Bahía Blanca?

María Soledad Boquín

Universidad Nacional del Sur - Instituto Superior de Formación Docente n.º 3
soledad.boquin@uns.edu.ar

Gastón Canali

Universidad Nacional del Sur - Instituto Superior de Formación Docente n.º 3
gaston.canali@uns.edu.ar

Introducción

Los Bachilleratos Populares surgen como respuesta de los movimientos sociales para materializar el derecho a la educación de sectores excluidos y/o marginados de las tradicionales propuestas educativas. Si bien las primeras experiencias aparecen en la década de los 90 bajo la órbita de fábricas y/o empresas recuperadas por lxs trabajadorxs, es a mediados de la década del 2000 donde este fenómeno alcanza una magnitud significativa, centralmente en la ciudad de Buenos Aires y el conurbano.

En un mapa legislativo en donde se reconfigura el sentido de lo público en educación, habilitándose un nuevo tipo de gestión cooperativa y social¹, surgen numerosas experiencias de Bachilleratos Populares, llamando la atención que en la localidad de Bahía Blanca no se hayan consolidado propuestas de este tipo.

Estos formatos educativos generaron nuevas formas de subjetividad y concientización política. Se construyeron como alternativas a los patrones instituidos del funcionamiento escolar oficial cuestionando la construcción hegemónica del conocimiento.

La pregunta que guía el presente trabajo es la siguiente: ¿cuáles serían algunos de los factores políticos y socio-culturales que condicionan la ausencia de propuestas educativas bajo el formato de Bachilleratos Populares en Bahía Blanca? Teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno a abordar se propone un recorrido que indague múltiples variantes. Las mismas van desde el estudio de las experiencias de movimientos sociales durante la crisis del 2001 en adelante, como así también un análisis de las propuestas de educación de jóvenes y adultos (EDJA) brindados por el Estado.

Movimientos sociales y educación: los Bachilleratos Populares

Las reformas neoliberales implicaron un modelo económico que profundizó las desigualdades existentes con un aumento de la desocupación, bajos salarios, incremento de la pobreza, precarización

¹ Art. 14 Ley Nacional de Educación n.º 26206.

laboral. La exclusión de un sector importante de la población se dio en cuanto a posibilidades de consumo, empleo y acceso a la educación (Elisalde, 2008). El ajuste y reestructuración del Estado tuvo en la educación un objetivo primordial, vista esta como servicio y no como derecho.

La respuesta a la creciente exclusión estuvo dada por los denominados movimientos sociales: organizaciones de desocupados, de fábricas recuperadas, organizaciones territoriales-barriales, todas de un carácter fuertemente urbano (Elisalde, 2008).

Ante el corrimiento (Sverdlick, 2012) y/o ausencia del Estado, en conjunción con búsquedas de materialización del derecho a la educación (Gluz, 2013) surgen los Bachilleratos Populares. A partir del 2001 ganan en forma ligadas a movimientos sociales como dispositivos experienciales inéditos de organización e interpelación en el campo educativo desde una concepción crítica del sistema (Elisalde, 2011). Estas experiencias establecen relaciones diversas con el Estado, generando tensiones con el mismo, redefiniendo el espacio de lo público, el derecho a la educación y poniendo en cuestión el dispositivo escolar (Sverdlick, 2012).

Presentan intencionalidades político-pedagógicas vinculadas con la educación popular, es decir, comprometidas con una educación liberadora de los sectores tradicionalmente excluidos o expulsados del circuito de educación inicial, aunque conservan, a su vez, características del dispositivo escolar como la evaluación, certificación, o la graduación (Rubinztein, 2012).

Las escuelas son pensadas desde la autogestión, de carácter público y gratuito, a partir de iniciativas populares, según las necesidades propias de la comunidad y los movimientos sociales que las impulsan. Se construyen desde y para la liberación, para la formación integral, la apropiación y reconfiguración de saberes (Elisalde, 2008). Se las concibe como no estatales pero se le reclama al Estado, como garante del derecho a la educación, la responsabilidad de garantizar su financiamiento, el pago de los salarios de los docentes y la acreditación de los títulos.

Se puede afirmar que las primeras experiencias arrancan en la ciudad de Buenos Aires, en la fábrica IMPA y en el barrio Las Tunas, en Tigre, con la organización social Fogoneros. En la actualidad hay aproximadamente un centenar de Bachilleratos Populares distribuidos por todo el país y solo en la ciudad de Buenos Aires su número asciende a 36 nucleados en organizaciones sociales y de trabajadores alentando la batalla cotidiana por una sociedad de iguales.

El período 2007-2012 representa el pico máximo de expansión de los BP, ampliándose de 16 hasta más de 70 a nivel nacional con una fuerte concentración en Ciudad Autónoma y Provincia de Buenos Aires. Desde la perspectiva normativa se puede observar un fenómeno de acompañamiento que ordena y legisla este crecimiento. Con la desaparición del vocablo público en la Ley Federal de Educación (1993) y a partir de la inclusión del tipo de gestión social y cooperativa en la Ley Nacional de Educación (2006) queda normativamente evidenciada la transformación del sentido de lo público incluyendo la posibilidad de que organizaciones sociales y cooperativas puedan diseñar y gestionar propuestas educativas con reconocimiento oficial dentro del Sistema Educativo Argentino. Actualmente estamos ante una presencia monopólica de escuelas públicas diferenciadas en su gestión y es aquí donde se abre un hueco normativo para este tipo de dispositivos.

En 2007 obtienen el reconocimiento de la provincia de Buenos Aires y el Gobierno de la Ciudad, tanto en su denominación específica como en cuanto a su particular propuesta pedagógica. Cabe señalar que no todo eje normativo ordenador se operativiza tan fácilmente. Hoy en día existen una extensa lista de reclamos y peticiones llevadas adelante por estos colectivos en relación al reconocimiento de títulos oficiales de nivel medio y a la muy postergada reivindicación de los derechos laborales de los trabajadores de la educación que allí se desempeñan (Visotsky y Junge, 2012; Elisalde y Ampudia, 2008).

A modo de síntesis se podrían señalar algunas discontinuidades liberadoras en relación a las propuestas convencionales de bachilleratos “desde arriba” destinados a jóvenes y adultos. Estas dimen-

siones en bucle, comunes a todas las experiencias conocidas, nos situarían en una gramática escolar (Tyak y Cuban, 2001) alternativa:

- Construcción colectiva del conocimiento. Lugares asignados a los docentes y estudiantes.
- Currículum con fuerte impronta político-transformadora.
- Jerarquías des-jerarquizadas en cuanto a la toma de decisiones.
- Un reconocimiento oficial que no re-conoce.

Movimientos sociales en Bahía Blanca, ¿y el derecho a la educación?

La ciudad de Bahía Blanca ha sido una de las localidades con mayor tasa de desocupación y trabajo informal del país. En 2002 existía un 20,3 % de desocupación (CREEBA, 2002), un 40,9 % de la población bajo la línea de pobreza y un 18,3 % de indigencia (Palomino, 2004). A mediados de los 90 surgen grupos de desocupados locales reclamando por puestos de trabajo, como es el caso de la Unión de Trabajadores Desocupados en 1995 (Becher, 2013).

En 2001 asistimos a un auge de los movimientos de desocupados alrededor de organizaciones con raigambre nacional, como la Corriente Clasista Combativa, el Movimiento Territorial Liberación y el Polo Obrero, y espacios locales como Bahía en Lucha. Al igual que a nivel nacional, se genera desde el Estado la combinación de represión con la implementación de un masivo plan de ayuda económica: en nuestra ciudad son reprimidos y encarcelados más de 100 activistas en dos piquetes en 2001 y 2002, y los planes sociales aumentan un 227 %, pasando de 2600 a 8500 en un año (Creeba, 2002). Entre la cooptación estatal y la extensión de la práctica del clientelismo en la administración de planes sociales por parte de las mencionadas organizaciones, se institucionaliza este proceso (Aguirre y Werner, 2004) por canales que los van alejando de las calles y el enfrentamiento al Estado mientras pierden paulatinamente adherentes. Otro fenómeno actuante fue el movimiento de fábricas recuperadas. Pero recién en 2005 se dará en Bahía una experiencia en ese sentido en el ex frigorífico Paloni, del que surgirá en 2007 la cooperativa Industria de la Carne Bahiense (INCOB).

La demanda por el derecho a la educación de Jóvenes y Adultos no llegó nunca a articularse desde los movimientos sociales locales. El movimiento de desocupados se limitó a acompañar en ocasiones las movilizaciones en defensa de la educación pública que exigían al Estado que garantice la escolaridad en nivel primario y medio. Respecto a la experiencia del frigorífico recuperado, el centro de la preocupación de los trabajadores estuvo en los primeros años en poner en funcionamiento y sostener la producción de la fábrica. En torno a ello se generó una experiencia de educación en la propia lucha, en la puesta a producir, y en el aprendizaje de aspectos políticos, administrativos y fiscales necesarios, para los que tuvieron la colaboración de diversas organizaciones y grupos de estudiantes.

En este contexto, cabe destacar que recién entre los años 2011 y 2014 nos encontramos con un proyecto que tendió a poner en pie desde la educación popular, una experiencia sistematizada de alfabetización de adultos y fortalecimiento de los recursos culturales y educativos. El mismo fue impulsado por el Colectivo La Cigarra junto a otros grupos, en la comunidad del barrio Puertas al Sur, (Becher, 2015). El balance del propio colectivo es que se encontraron con la dificultad de darle sistematicidad al proyecto, ya que la población optó por las ofertas de EDJA con titulación que ofrecía el Estado. Esta experiencia y su balance sirven como ejemplo para adentrarse en analizar que rol jugó el Estado para garantizar la educación a franjas de jóvenes y adultos fuera del sistema escolar.

Las propuestas “desde arriba” en EDJA

Partimos de entender a la EDJA como “un circuito destinado a las clases sociales subalternas expulsadas de la EI” (Wanschelbaum, 2012), una educación compensatoria (Sirvent *et al.*, 2006) destinada a una población que retoma la escolaridad después de fracasar en reiteradas oportunidades (Brusilovsky, 2006).

Históricamente las propuestas de nivel medio para jóvenes y adultos han estado constituidas por bachilleratos nucleados en escuelas medias y por los CENS. Nuestra localidad cuenta con cinco CENS (la mayoría mantienen sus convenios originales con sindicatos y sectores de la iglesia), y diez bachilleratos en escuelas secundarias con planes curriculares similares con una duración de tres años. A partir del 2005, anclados en algunos CENS, comienzan a funcionar los formatos semi-presenciales.

En el actual ciclo lectivo la matrícula inicial total de los CENS locales asciende a 2300 estudiantes aproximadamente, con una tasa de deserción interanual que oscila entre el 35 % y el 40 %, asociada a la misma a la incorporación intermitente al mercado laboral. Esta matrícula se compone por estudiantes tanto de la modalidad presencial como de la semi-presencial la cual se distribuye con significativas variaciones de concentración según el establecimiento del cual se trate. En relación a la matrícula de los Bachilleratos para jóvenes y adultos en escuelas secundarias, la misma no ha presentado grandes variaciones oscilando entre 1500 y 1800 estudiantes con un nivel de deserción similar al de los CENS.

A partir del 2008, y como línea principal de política para la EDJA a nivel nacional, comienza a implementarse en nuestra localidad el Plan FINES I y a partir del 2013 el FINES II. En medio de una gran discusión en torno a la calidad y doble precarización (laboral y de contenidos) que presentan estos formatos que garantizarían el derecho a la certificación más que el derecho a la educación (GEMSEP, 2004). Desde sus inicios la matrícula anual de egresados del FINES I gira en torno a 1500 titulados por lo que hasta la actualidad serían 10 000 los jóvenes y adultos titulados bajo este sistema. En relación al FINES II comienzan a instalarse las comisiones en sociedades de fomento, reparticiones estatales y escuelas estatales destinadas a vecinos y empleados que no han finalizado su nivel secundario. Hasta la fecha se calcula una matrícula aproximada de 200 alumnos con titulaciones progresivas.

Primeras reflexiones

Frente a la complejidad del fenómeno analizado y a partir de los propios datos de la realidad, se pueden esbozar algunas primeras reflexiones.

El momento de mayor auge de los movimientos sociales producto de la crisis neoliberal en la Argentina, dio como resultado el surgimiento del fenómeno de las fábricas recuperadas en defensa de los puestos de trabajo, centrados en una lógica productivista y gerencial (salvo excepciones); y de organizaciones de desocupados con un centro en la demanda combinada de trabajo genuino y ayuda social inmediata, con una práctica clientelar-asistencial, que demostró sus límites cuando el Estado desplegó su política de represión, contención y cooptación de 2002 en adelante. Al momento del surgimiento con fuerza de los bachilleratos populares en la ciudad de Buenos Aires y conurbano, en Bahía Blanca recién surgía la experiencia de una fábrica recuperada, y las organizaciones de desocupados habían retrocedido fuertemente, limitadas las aun existentes, a administrar planes sociales.

La lógica clientelar que movilizaba a los principales agrupamientos de desocupados, obstaculizó la posibilidad de que en los barrios desde donde se organizaban, los propios trabajadores y sus familias pudieran intervenir activamente pensando su realidad. Esto pudo haber impedido desde el principio, la

posibilidad de proyectar el surgimiento de espacios educativos consolidados, más allá de iniciativas esporádicas o puntuales de apoyo escolar en clave asistencial que reforzaban las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de autoorganización y autogestión en la cooperativa INCOB sufrió un freno a partir de la consolidación al frente de la misma de un grupo con fuerte ligazón con el gobierno provincial y nacional. Esto llevó a la cristalización de prácticas antidemocráticas y de corte “gerencialista” que impidieron la participación y toma de decisiones del conjunto de los trabajadores (no existiendo asambleas durante más de 8 años), negando el lugar a sus demandas y necesidades y obstaculizando cualquier posibilidad de pensar instancias extendidas de educación en la fábrica.

Las experiencias que intentaron pensarse desde la educación popular durante esos años fueron esporádicas y sin sistematicidad, quedando diluidas en medio de las políticas asistencialistas en los barrios, desplegadas por organizaciones vinculadas al Estado, la Iglesia y los partidos políticos tradicionales como PJ o UCR.

La política compensatoria y de titulación precaria impulsada por el Estado nacional y provincial, reforzó la EDJA llegando al sector que nunca asistió o abandonó los bachilleratos o CENS, perpetuando el sistema segmentado y de circuitos diferenciados (Brusilovsky, 2006) y la desigualdad en la educación media. De esta manera, como se vio expresada en la experiencia del barrio Puertas al Sur, frente a la posible demanda educativa en sectores populares, aparece la alternativa “flexible y facilitadora” de titulación con precarización del conocimiento desde los planes FINES, en el sentido inverso a una educación que construya sujetos críticos y emancipados.

Bibliografía

- Aguirre, F. y Werner, R. (2004). “El movimiento piquetero. Entre la lucha de clases y la institucionalización”, *Revista Estrategia Internacional*, n.º 21, Buenos Aires.
- Ampudia, M. y Elizalde, R. (2014). “Movimientos sociales y educación: los Bachilleratos Populares en la Argentina”, *Revista Educación y Cultura*, n.º 105, Bogotá-Colombia.
Disponible en: <http://contrahegemoniaweb.com.ar/movimientos-sociales-y-educacion-los-bachilleratos-populares-en-la-argentina>. Consultada el 25 de octubre de 2015.
- Becher, P. (2013). “Notas acerca de la formación del movimiento de desocupados en Bahía Blanca: el inicio del conflicto social a mediados de 1995”, *V Jornadas de Investigación en Humanidades*, Departamento de Humanidades, UNS, en actas.
- Becher, P. (2015). “Aprendiendo sobre la marcha: un recorrido sobre las experiencias de educación popular en el Barrio Puertas al Sur, de Bahía Blanca (2011-2014)”, *I Jornadas Nacionales María Eva Rossi*, ISFD n.º 3, Bahía Blanca, 18 y 19 de junio.
- Brusilovsky, S. (2006). “El campo de la educación de adultos. Su diversidad conceptual y política”, en: Brusilovsky, S. *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CREEBA (2002). “Inflación y pobreza”, *IAE*, n.º 63, Bahía Blanca, Creeba, pp. 5-10.
Disponible en: http://www.creeba.org.ar/main/index.php?op=archivo_iae&. Consultada el 4 de noviembre de 2015.
- DGC y E, (2010) *Resolución n.º 3520/10*,
Disponible en: <https://fines2.files.wordpress.com/2012/06/resolucion-3520-10.pdf>. Consultada el 19 de octubre de 2015.

- Elisalde, R. (2008). “Movimientos sociales y educación: Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos”, en: Elisalde, R. y Ampudia, M. (Comps.). *Movimientos sociales y educación*, Buenos Aires, Buenos Libros.
- Elisalde, R. (2011). “El proceso comienza en los 90 como resistencia a las políticas neoliberales”, febrero, *Página 12*.
Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-161885-2011-02-07.html>.
Consultada el 23 de octubre de 2015.
- Elisalde, R. et al. (2012). *Movimientos sociales y educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*, Buenos Aires, Buenos Libros.
- GEMSEP (2004). “La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FinEs2”, *Revista Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencia y educación*, año II, n.º 4, mayo, pp. 58-66.
- Gluz, N. (2013). “Por una educación más democrática. Bachilleratos populares”.
Disponible en: http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/13gluz_3.pdf. Consultada el 13 de octubre de 2015.
- Palomino, H. (2004). *Pobreza y desempleo en la Argentina. Problemática de una nueva configuración social*, Centro de Estudios de Situación y Perspectiva en Argentina, primera edición, Buenos Aires, Facultad Ciencias Económicas - UBA.
- Rubinsztein, P. (s/f). *Experiencias escolares de estudiantes y egresados de Bachilleratos populares de jóvenes y adultos*, Instituto Gino Germani, Buenos Aires, Facultad Ciencias Sociales - UBA.
- Sirvent, M. T. (2012). “Educación Popular y Universidad Pública. Ensayo para una historia que aún espera ser escrita”, *Revista del IIICE*, n.º 31.
- Sirvent, T. et al. (2006). *Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA*. Informe del PyE UBA.
Disponible en: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/524/245>. Consultada el 26 de septiembre de 2015.
- Sverdlick, I. (2009). “El derecho a la educación y los movimientos sociales. Otras trayectorias educativas”, en Misirilis, G. (Comp.). *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*, Buenos Aires, UNSAM Edita.
- Tyac, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Visotsky, J. y Junge, G. (Comps.) (2012) *Inventamos o Erramos. Educación popular y lucha de clases. Un aporte desde la Universidad pública a la praxis de los/las trabajadores/as*, Neuquén, EDUCO-UNCo.
- Wanschelbaum, C. (2012). “La Educación de Jóvenes y Adultos como corolario de los privilegios de clase en la educación”, *Revista del IIICE*, n.º 32, pp. 87-98.

Extensión en la UNLPam: representaciones y prácticas

Carmen Susana Cantera

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de La Pampa

carmensusanacantera@gmail.com

El Movimiento de la Reforma Universitaria, surgido en Córdoba en 1918, incluyó la necesidad de atender al compromiso social de la Universidad con los sectores más postergados, para lo cual proponía incluir las actividades de extensión dentro de las funciones de la Universidad.

El Estatuto de la Universidad Nacional de La Pampa incluye entre sus Bases y Objetivos que “la Universidad, además de su tarea específica de centro de estudios y de enseñanza superior procura difundir los beneficios de su acción cultural y social directa, mediante la extensión universitaria”. Los programas, la producción y las redes creadas en los últimos años dan cuenta de que en América Latina se atiende a un proceso de integralidad o articulación entre las tres funciones universitarias: docencia, investigación y extensión.

Este trabajo propone analizar algunos de los proyectos de extensión presentados y aprobados por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Pampa (en adelante UNLPam) vinculados a las Ciencias Sociales y Humanidades. Sobre esta base se indaga: cuál es el estatus que las actividades de extensión tienen en la UNLPam; cual es el concepto de extensión que se sostiene en el diseño de los proyectos y, en relación a esto, a quiénes van dirigidos específicamente; qué representaciones sociales de los destinatarios subyacen y de qué manera los proyectos de extensión se articulan con la docencia e investigación universitarias.

Antecedentes

Como se expuso anteriormente, el Estatuto de la Universidad Nacional de La Pampa prevé que ella debe difundir los beneficios de su acción cultural y social directa mediante la extensión universitaria. A su vez, el Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional 2011-2015 incluye a la extensión como un área estratégica y se impone como meta institucionalizar la extensión como mecanismo de transformación social. En este sentido, el Consejo Superior creó, en 2014, un Consejo de Extensión cuya función es la coordinación de políticas de gestión así como la definición de la agenda de temas vinculados a las actividades de extensión. Asimismo se aprobó un programa Institucional de Capacitación en Extensión Universitaria.

Algunas conceptualizaciones sobre la extensión universitaria

Rodrigo Arocena (2011) afirma que debe entenderse a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios de modo que cada uno aporte sus respectivos saberes en un proceso interactivo donde la prioridad la tengan los sectores más postergados. En base a los logros de la Reforma Universitaria de 1918 el autor plantea la noción de “Segunda Reforma” en el ámbito de la Universidad de la República en Uruguay, consistente en la incorporación efectiva de la extensión al conjunto de actividades de la institución (Arocena, 2011: 11-12).

Arocena sostiene que la curricularización de la extensión resulta crucial para llevar a cabo una verdadera integralidad de las funciones universitarias. Ofrecer a todos los estudiantes actividades curriculares vinculadas a la extensión les puede brindar una mejor conexión con las problemáticas sociales y un mayor contacto con realidades y sectores sociales diversos, así como el afianzamiento de un compromiso ético que optimice la posibilidad de mejorar la calidad de vida de los sectores más postergados. La curricularización de la extensión es necesaria si se quiere apuntar a la integración de las funciones universitarias, lo cual debería producir una efectiva combinación de enseñanza, investigación y extensión sin desdibujar las especificidades de cada una (Arocena, 2011: 17).

Por su parte, Tommasino y Rodríguez plantean cuáles son las características y desafíos de la integralidad. Un primer aspecto refiere a que, a partir de la Reforma Universitaria, la extensión pasó a considerarse como una herramienta de transformación de la realidad universitaria al ponerla en interacción con las acciones educativas. Por ello la apuesta a la integralidad implica la curricularización de la extensión en un sentido de verdadera integración y no como un lugar específico en la formación de los estudiantes (Tommasino y Rodríguez, 2011: 21-22).

Los autores retoman las concepciones de educación democrática del pedagogo brasileño Paulo Freire y afirman que la integralidad no sólo implica la integración de funciones sino también la articulación de actores sociales que tiendan a la resolución de problemáticas concretas (Tommasino y Rodríguez, 2011: 26-27). De este modo, el acto educativo implica una relación dialógica entre diversos agentes de la vida social universitaria y no universitaria. Los autores citan a Boaventura de Souza Santos quien afirma que, frente al capitalismo global, la universidad debe convertirse en una agencia de extensión cuya participación activa debe estar centrada en “la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural” (Tommasino y Rodríguez, 2011: 33).

Otras conceptualizaciones planteadas por de Souza Santos son las de investigación acción y la ecología de saberes. Sobre la primera el autor portugués entiende que es primordial involucrar a las comunidades y a las organizaciones sociales populares ya que los intereses de los investigadores y la producción del conocimiento científico se vinculan a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales vulnerables. Por su parte, la ecología de saberes entiende al conocimiento como un conjunto de prácticas de conocimientos que posibilitan o impiden intervenciones sobre la realidad. La ecología de saberes promueve un diálogo entre los saberes populares y científicos con especial atención a la resolución de problemas (Tommasino y Rodríguez, 2011: 36-37).

Tommasino y Rodríguez plantean tres tesis básicas para entender la extensión y su relación con la integralidad en el ámbito de la Universidad de la República:

- a- Dado que la realidad es indisciplinada, la intervención para su transformación deber ser interdisciplinaria. El diálogo entre disciplinas debe atender a la conformación de una red o ecología de saberes que contribuya a la transformación participativa de la realidad.

- b- La extensión se aprende y se enseña en la praxis que debe ser construida junto con la población más vulnerable.
- c- La extensión se concibe como un proceso dialógico y crítico que orienta la investigación y la enseñanza (Tommasino y Rodríguez, 2011: 38-39).

Descripción de los proyectos analizados

Se han analizado tres proyectos de extensión presentados en la UNLPam y sus respectivos informes de avance correspondientes al período 2011-2015. A continuación se describen brevemente:

Proyecto: “Imágenes del pasado reciente: la última dictadura militar y el renacer democrático en fotografías. Rescate para la conservación del patrimonio cultural pampeano”

Período de ejecución: Enero de 2011 a diciembre de 2013

En este proyecto participan dos unidades académicas: la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Ingeniería y otras instituciones como la Asociación de Conservación del Patrimonio Cultural, la Cooperativa Popular de Electricidad, la Asociación Pampeana de Escritores y el diario local *La Arena*. Se rescatan experiencias previas de proyectos de extensión durante el período 2006-2011 tendientes a la digitalización de materiales documentales.

El proyecto se enmarca en el compromiso con la conservación y socialización del patrimonio cultural por parte de la unidad ejecutora y de las otras instituciones participantes. Se sustenta en el principio de que los saberes académicos deben estar al servicio de la comunidad y pone de manifiesto la relación con la tarea educativa de la Facultad de Ciencias Humanas, destinada a formar profesionales de la investigación histórica a través de la carrera de Licenciatura en Historia.

La propuesta destaca el interés evidenciado a partir del juicio de la Subzona 14 en 2010 y la aparición de publicaciones que permiten advertir la existencia de una demanda social de conocimiento sobre el tema. Propone recuperar imágenes sobre la última dictadura militar y el proceso de democratización iniciado en la década del ochenta a fin de evitar la pérdida de ese patrimonio histórico provincial. Se proyecta utilizar técnicas de recuperación y preservación del material fotográfico periodístico, así como su digitalización a los efectos de que sean resguardadas en un archivo fotográfico digital. Resulta fundamental recuperar material que se encuentra disperso en manos de diferentes actores, periodistas, fotógrafos y particulares.

La principal destinataria del trabajo es la comunidad pampeana a través de diferentes instituciones y organizaciones. Se espera producir un impacto en los diferentes niveles del sistema educativo y en la formación de investigadores en historia regional. Asimismo se prevé que el material recuperado pueda ser socializado a través de publicaciones, muestras con fines educativos y la consulta abierta a la comunidad.

Al momento de iniciar el proyecto se habían localizado alrededor de 1750 negativos y 250 fotos en papel. Parte del material fue localizado en el archivo fotográfico del diario *La Arena* pero se encuentra sin catalogar. En muchos casos se trata de material inédito, es decir que no se ha difundido.

Entre los problemas o necesidades más relevantes, el proyecto menciona el deterioro del material fotográfico debido a factores internos y externos, al envejecimiento o al incorrecto almacenamiento. El primer paso planteado es la ubicación del material y el relevamiento de su estado de conservación. A partir de esta tarea se propone la identificación de la documentación que requiere restauración para proceder a la catalogación y digitalización de la totalidad de las fotografías. Finalmente se estimulará la socialización a través de la confección de DVDs y posterior distribución pública.

El proyecto se enmarca en el área social, en las políticas culturales referidas a la conservación del patrimonio histórico (Ley de Patrimonio Cultural n.º 2083) y en la dimensión pedagógica al hacer partícipes a estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo.

En el primer informe de avance se incluyen tablas que exponen las actividades previstas y logradas así como las metas proyectadas y alcanzadas. Se logró relevar y diagnosticar la totalidad del material, se

elaboró un cronograma que dio prioridad al material que requería restauración y se procedió a realizar esta tarea. El proceso de digitalización fue iniciado pero se produjeron demoras en la compra del equipamiento. Se confeccionó la base de datos aunque no se inició la actividad de descripción archivística y carga de la información. Por las demoras en las tareas previas tampoco se ha iniciado el proceso de socialización a través de la elaboración de folletos, la organización de muestras y otras actividades proyectadas. En el informe de avance se destacan algunas demoras en la consecución del proyecto debido al retraso en el pago de la primera asignación presupuestaria.

Proyecto: “Parador histórico de Chacharramendi: Ordenamiento, catalogación y puesta en valor del Patrimonio Histórico Documental”

Período de ejecución del proyecto: octubre de 2012 a octubre de 2014

Los participantes del proyecto son una unidad académica, la Facultad de Ciencias Humanas y otras instituciones tales como la Subsecretaría de Turismo, la Comisión de Fomento de Chacharramendi y el Archivo Histórico Provincial.

El proyecto propone recuperar un sitio histórico y su documentación. La Pulpería de Chacharramendi fue declarada patrimonio histórico provincial en 1992. Se realizó un trabajo de recuperación arquitectónica y puesta en valor museográfica. Sin embargo la documentación en formato papel no se encuentra catalogada ni clasificada, tampoco se activaron mecanismos de preservación. El proyecto propone un análisis de la documentación y el diseño de un plan de conservación y guarda adecuado para garantizar el patrimonio para generaciones venideras.

El destinatario directo es la comunidad de Chacharramendi y la pampeana en general así como potenciales turistas que visiten el lugar. El comercio fue fundado en 1901 y es uno de los pocos negocios de campaña que han resistido en la región pampeana. Servía como lugar de abastecimiento de productos y distintos servicios comerciales, también cumplió funciones como Juzgado de Paz y Estafeta Postal. El equipo interdisciplinario está constituido por historiadores, archivistas y geógrafos así como estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia y de la Maestría en Estudios Sociales y Culturales que se dicta en la UNLPam. Los organismos no universitarios también sumarán recursos humanos. La idea del proyecto surgió en función de experiencias previas de investigadores y docentes que revalidan su compromiso con la tarea de defensa del patrimonio cultural.

Se propone como objetivo general desarrollar una serie de tareas de preservación; diagnóstico, recuperación, puesta en valor y difusión del patrimonio histórico documental perteneciente al Parador Histórico “Pulpería de Chacharramendi”. Entre los objetivos específicos se prevé: Realizar un diagnóstico del estado de conservación del material; diseñar un plan de conservación; organizar, clasificar y describir el fondo documental; elaborar un inventario general de dichos fondos y proceder a la digitalización parcial de la documentación así como realizar tareas preliminares de análisis histórico y difusión del trabajo de puesta en valor del patrimonio documental. El marco teórico que sustenta el proyecto es la definición de patrimonio cultural, su significación para la comunidad, su valorización histórica y testimonial y democratización de la memoria social.

El impacto que se espera es contribuir a la preservación del patrimonio histórico y de la memoria así como la divulgación de los resultados. Se incluye un cronograma de viajes y actividades, así como el presupuesto estimado.

El informe presentado hasta el momento describe las actividades realizadas durante los cuatro viajes efectuados entre mayo y noviembre de 2013. En una primera instancia se produjo el reconocimiento a fin de organizar el trabajo del equipo: diagnóstico, tareas de limpieza de la documentación, ordenamiento, clasificación, identificación de las series documentales, descripción archivística, análisis, identificación y descripción del contenido documental. Una de las tareas que no pudo completarse en 2013 fue el procesamiento y digitalización de la información. Además se dispuso crear el Archivo de la Pulpería de Chacharramendi y se elaboró una página web en formato blog donde pueden consultarse las fotografías y los registros de viajes. El informe de avance 2013 incluye un inventario del material en formato papel sobre el movimiento comercial, bancario y correspondencia de la Casa Chacharramendi que incluye el estado de conservación de la documentación.

Proyecto: “Trabajo cooperativo y producción como herramientas para la autonomía y la inclusión social”

Período de ejecución del proyecto: febrero de 2013 a diciembre de 2015

En este proyecto participan tres unidades académicas: la Facultad de Ciencias Humanas, la de Agronomía y la de Ciencias Económicas y Jurídicas. Además se integran las siguientes instituciones: Fundación Grameen- La Pampa Cooperativa Textil Pampeana Cooperativa COOPEPLUS (Cooperativa Progreso, Lucha, Unión y Solidaridad) Trabajadores de Emisora Pampeana Cooperativa de Trabajo Limitada Colonia Lechera Modelo- Ex Consomme, Anguil.

El proyecto surgió por iniciativa de un grupo de docentes, investigadores y estudiantes preocupados por el impacto de las problemáticas de desocupación y cierre de las fuentes de trabajo. Se propone asistir a la conformación de cooperativas de trabajo que ensayan experiencias de autogestión pero que encuentran dificultades en la consecución de sus proyectos. La necesidad de prestar atención a la problemática de desocupación, subocupación y precariedad laboral que caracterizan a la Argentina desde finales del siglo XX, promueve el diseño de un proyecto de extensión universitaria relacionado con la inclusión social. Los destinatarios son trabajadores/as agrupados/as en distintos tipos de organizaciones: cooperativas de trabajo, prestatarias de microcréditos, microemprendedores/as, y otros grupos con modalidades asociativas en actividades productivas generadoras de ingresos. Ante la dificultad para consolidar un colectivo de trabajo y generar herramientas de sustentabilidad de sus proyectos laborales, la propuesta plantea un abordaje desde miradas inter-institucionales, inter-facultades, inter-disciplinarias e inter-claustros. La población destinataria presenta diversas particularidades por lo que se plantea la asistencia técnica y acompañamiento desde una metodología participativa, donde el diagnóstico de necesidades se vaya realizando con los actores involucrados a partir de la construcción conjunta de aprendizajes.

La población destinataria es aquella que ha visto incrementar la desocupación y/o precarización de su trabajo durante las últimas décadas. Algunos de los conceptos que atraviesan la propuesta son: ciudadanía, derechos, igualdad, democratización, inclusión, autonomía, autoestima, empoderamiento, visibilización. Se reconoce la propia incapacidad para trabajar con poblaciones por fuera de los circuitos académicos y la necesidad de crear formas innovadoras de intervención.

Entre los objetivos se plantea: Diseñar estrategias que favorezcan la inclusión social de grupos con dificultades de inserción laboral y socio-productiva; promover el intercambio de saberes y experiencias entre ámbitos académicos y espacios de trabajo de la sociedad civil; generar espacios de prácticas donde los estudiantes interactúen con responsabilidad social durante su formación como futuros profesionales críticos y comprometidos con su entorno; conformar equipos de trabajo interdisciplinarios que impulsen ámbitos de capacitación, asesoramiento y acompañamiento a grupos con dificultades de inserción socio – productiva. Se aspira a construir y fortalecer vínculos de intercambio entre la universidad y las organizaciones de la comunidad que propicien la consolidación de relaciones democráticas y equitativas.

Los informes de avance corresponden a los años 2013 y primera mitad de 2015. En ellos se describe el grado de realización del proyecto. La convocatoria a estudiantes ha sido lograda pero con cambios en el equipo producto de la movilidad propia del estudiantado. Se produjo el relevamiento de las organizaciones y detección de sus necesidades así como los respectivos planes de acción que se encuentran en proceso de realización; se conformaron subgrupos de trabajo que atienden a las necesidades de la población destinataria y se encuentra en proceso el diseño de talleres, el seguimiento, monitoreo y evaluación de los micro-emprendimientos. El acompañamiento en la resolución de problemas y la participación en jornadas así como la apropiación de responsabilidades por parte de los estudiantes se encuentran en proceso de realización. La organización de reuniones con los actores sociales implicados ha sido lograda parcialmente y continúa.

Los problemas identificados refieren a la presencia temporaria de las poblaciones destinatarias dada su elevada movilidad laboral. El proceso de intervención es más lento que el previsto por la escasa disponibilidad de tiempo de reunión.

Algunas consideraciones sobre los proyectos

Como puede apreciarse en la descripción previa, los proyectos de extensión son diversos y atienden a diferentes necesidades y perspectivas disciplinarias.

Los dos primeros, si bien especifican como destinatarios a diferentes sectores de la comunidad, están centrados en necesidades académicas de recuperación de patrimonios históricos que pueden resultar en insumos de investigación en un futuro próximo. En ambos casos los sujetos involucrados pertenecen al ámbito académico o a instituciones interesadas en la conservación del patrimonio. La concepción de integralidad se visibiliza en la relación entre la extensión y la investigación y, en menor medida, con la docencia. Los sujetos destinatarios no participan de manera directa en la ejecución del proyecto, aunque se espera que sus resultados impacten en las comunidades respectivas.

Ambos proyectos plantean la interdisciplinariedad entre historiadores, geógrafos, archivistas, comunicadores sociales e informáticos. Sin embargo, la población destinataria no ofrece vulnerabilidad ni se articula su participación de manera activa en el proyecto, por lo cual se advierte que los destinatarios adquieren un rol pasivo durante el desarrollo de las actividades programadas. Por su parte, la integración de las funciones universitarias se proyecta en el mediano plazo y no durante el desarrollo de las tareas específicas.

El tercer proyecto avanza claramente en favor de un nuevo concepto de extensión que incluye a poblaciones en riesgo con un alto índice de vulnerabilidad social. La representación social de los destinatarios promueve que su participación sea activa para que no resulte en un mero asistencialismo o voluntariado promovido desde la institución universitaria. La interdisciplinariedad que plantea el proyecto incluye a la sociología, la economía, la archivística, la geografía, la agronomía y la historia que se articulan con la participación de las instituciones participantes, cuyos recursos humanos también se integran al proyecto como partícipes y destinatarios. Se valora el trabajo en conjunto con la comunidad destinataria en un proceso de circularidad de conocimientos que produce un impacto en docentes, estudiantes y comunidad en general. De este modo el proyecto atiende a la integralidad, es decir a la articulación entre docencia, investigación y extensión.

Consideraciones finales

De acuerdo con lo expuesto sobre la nueva conceptualización de integralidad vinculada a la extensión universitaria es posible afirmar que esta última ha adquirido en los últimos años un creciente protagonismo con el incremento de proyectos y su respectiva financiación. Sin embargo, al menos en las universidades argentinas, es un proceso iniciado recientemente y que requiere de mayor difusión así como de actividades de capacitación para los docentes y estudiantes involucrados.

Respecto de las preguntas iniciales que orientaron este trabajo es posible advertir que las actividades de extensión han adquirido paulatinamente un status propio aunque no siempre integradas a la docencia e investigación. Si bien el concepto de extensión que contienen los proyectos apunta al impacto que los resultados puedan tener en la comunidad, los actores directamente involucrados continúan siendo quienes trabajan o estudian en el ámbito universitario y, en menor medida, los grupos que se definen como destinatarios de los proyectos.

La integralidad y la interdisciplinariedad deberían orientarse hacia intervenciones comprometidas de la universidad con las comunidades más vulnerables y esta es una tarea pendiente que podría redundar en la transformación de las realidades adversas que viven los sectores más postergados, al

mismo tiempo que permitiría generar un intercambio dialógico tendiente a fomentar el juicio crítico a nivel de la docencia y la investigación, así como la responsabilidad social de estudiantes y docentes.

Bibliografía

Arocena, R. *et al.* (2011). *Cuadernos de Integralidad. Tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión*, n.º 1, Montevideo, Universidad de la República.

Arocena, R. (2011). “Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?”, *Cuadernos de Integralidad. Tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión*, n.º 1, Montevideo, Universidad de la República, pp. 9-17.

Tommasino, H. *et al.* (2011). “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República”, *Cuadernos de Integralidad. Tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión*, n.º 1, Montevideo, Universidad de la República, pp. 19-42.

Educação pelo esporte em programas sociais: estudo da realidade do Programa Segundo Tempo na cidade de Natal

Judson Cavalcante Bezerra

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil

judsoncavalcante@gmail.com

No senso comum, quando se pensa em projetos sociais, comumente vem a mente a imagem de várias crianças e/ou adolescentes jogando futebol num terreno abandonado, e a figura de uma pessoa, geralmente um líder ou personalidade popular, responsável pelas ações do projeto.

No entanto, muitos desses projetos sociais carecem, na maioria das vezes, de duas coisas —de incentivos financeiros e de conhecimentos de gestão de projetos sociais—, desenvolvendo práticas baseadas no senso comum, quando não movidos por ações oportunistas (Correia, 2008).

Nesse quadro, o esporte é notadamente um elemento de promoção social, porém, regido por orientações e princípios bem definidos surgiu o Programa Segundo Tempo (PST) em 2003 como o programa social de fomento ao esporte educacional e de inclusão de maior ênfase no Brasil.

O PST surge como um programa social idealizado e implantado pelo Ministério do Esporte destinado a democratizar o acesso à prática esportiva e ao lazer para crianças, adolescentes e jovens expostos aos riscos sociais e econômicos de nossa sociedade.

Diante do exposto, considerando o fato de que existem investimentos por parte do Ministério do Esporte para a qualificação pedagógica dos recursos humanos envolvidos no PST, principalmente no tocante ao sistema de capacitações, partimos do seguinte questionamento: qual o alcance das orientações teórico-metodológicas desenvolvidas nos ciclos de capacitação no âmbito do PST no Município de Natal?

Para tanto, assumimos como objetivos deste trabalho diagnosticar os limites e sucessos do processo de capacitação sobre a atuação pedagógica de professores nos núcleos do PST do convênio¹ n.º 430/2007 em Natal/RN, que se estendera até o final de 2011. Escolhemos este convênio do programa por estar situado geograficamente mais próximo da cidade de origem desta pesquisa (Natal-RN) e pelo fato de termos participado de todos os processos de capacitação desenvolvidos pelo Ministério do Esporte para este convênio.

No âmbito da metodologia optamos por estabelecer um primeiro contato diagnóstico com o objeto investigado para somente em futuras pesquisas propor algum tipo de intervenção. Para tanto, adotamos o tipo de pesquisa exploratória, porque esta permite além de nos aproximar do fenômeno investigado,

¹ Convênio, no âmbito do PST, são acordos ou ajustes que disciplinam as transferências de recursos financeiros de dotações consignadas nos orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e que tenha como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta, e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, ou ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando a execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou realização de evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação (art. 1º, §1º, VI, da Portaria Interministerial n.º 127/2008). Fonte: www.esporte.gov.br/segundotempo. Acesso em setembro de 2011

“desenvolver idéias com vista em fornecer hipóteses em condições de serem testadas em estudos posteriores” (Gil, 2002:131). Segundo o mesmo autor (2002:43), “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

Como instrumento para coleta de dados, utilizamos a observação não-participante, porque, de acordo com Richardson (2008: 260), “é uma técnica indicada para estudos exploratórios, considerando que ela pode sugerir diferentes metodologias de trabalho, bem como levantar novos problemas ou indicar determinados objetivos para a pesquisa”. Acompanhando as observações não-participantes no estudo de campo, foram redigidas anotações num diário de campo, as quais subsidiaram significativamente as considerações finais deste estudo. Ainda, todas as observações feitas *in loco* foram devidamente registradas em fotografias, em vídeo e em áudio, obviamente, após assinatura de termo de consentimento dos Professores do programa social, objeto do estudo.

Além da observação não participante, utilizamos questionários com perguntas fechadas e abertas, porque objetivamos duplamente obter respostas fáceis de serem codificadas e explorar mais o problema estudado (Richardson, 2008).

O público alvo desta pesquisa foram os professores do PST capacitados pelo Ministério do Esporte, envolvidos com o trabalho pedagógico nos Núcleos de Esporte Educacional² (NED) do programa na cidade de Natal. A amostra foi composta por nove professores lotados em seis núcleos do convênio n.º 430/2007 do PST firmado com a Secretaria de Estado do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte. Este convênio atendeu dezessete núcleos espalhados por todo o estado do Rio Grande do Norte entre 2007 e 2011, sendo seis núcleos situados em Natal tomados para recorte desta pesquisa.

O critério de inclusão adotado para a população alvo foi o de que cada professor deveria ter participado obrigatoriamente de pelo menos dois ciclos de capacitação do PST oferecidos para este convênio pelo Ministério do Esporte.

Os dados foram apresentados de forma descritiva, recorrendo-se a abordagem qualitativa de análise, pois preocupamo-nos “com a compreensão interpretativa da ação social”, conforme esclarece Minayo (2005: 81-82), ao afirmar que “a abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores sociais”.

Alcances do processo de capacitação do Programa Segundo Tempo no Município de Natal

Na tentativa de resposta ao problema gerador desta pesquisa, discorreremos sobre as impressões dos professores primeiro sobre as dificuldades e depois sobre as contribuições do processo de capacitação para a aplicação das orientações teóricas metodológicas advindas das capacitações do Ministério do Esporte.

As **dificuldades** para aplicação das orientações teóricas metodológicas disseminadas nas capacitações do Ministério do Esporte identificadas a partir dos questionários foram:

² De acordo com as diretrizes para o Programa Segundo Tempo no período a que dedicamos nossa pesquisa, Núcleos de Esporte Educacional (NED) são os espaços onde o PST desenvolve suas intervenções. Sendo o núcleo caracterizado pela composição de 200 crianças, adolescentes e/ou jovens, que têm suas atividades orientadas por três Professores e um coordenador de núcleo. As atividades dos núcleos podem ser desenvolvidas dentro da escola ou em espaço comunitário próximo a escola, atendendo preferencialmente os alunos da escola em que o núcleo está inserido, mas podendo atender também a crianças, adolescentes e jovens da comunidade.

M1³: greves dos professores; poucos alunos; poucos materiais.

M2: recursos-materiais; localização do núcleo; incentivo financeiro.

M3: estrutura física da escola; implantar outros esportes diferentes do futebol na cultura dos alunos; materiais de péssima qualidade; na divisão das turmas, pois os alunos só escolhem os mais habilidosos.

M4: estrutura da escola; materiais; comprometimento dos alunos; famílias; bairro.

M5: materiais inadequados e falta dos mesmos; espaços limitados para a realização das atividades; falta de lanche algumas vezes; falta de compreensão de alguns funcionários da escola; falta de apoio financeiro.

M6: material para trabalho; participação dos alunos; poucos cursos de capacitação;

M7: falta de materiais; colaboração dos alunos; compreensão dos alunos; alunos sem respeito uns com os outros.

M8: imaturidade pessoal; desconfiança; descompromisso; impaciência; falta de materiais.

M9: espaço físico; materiais; quantidade ideal de professores.

Conforme os relatos dos Professores, os recursos materiais de baixa qualidade enviados pelo Ministério do Esporte e a estrutura física da escola em condições precárias apresentaram-se como os limites e dificuldades mais pontuados para o desenvolvimento das atividades do programa, consequentemente para materialização dos conhecimentos oriundos das capacitações.

O PST congrega um aporte de recursos materiais, financeiros e humanos invejáveis. Enquanto a própria Educação Física escolar, componente curricular obrigatório das muitas escolas onde o PST se insere, enfrenta uma realidade precária de recursos materiais e espaços desejáveis para o desenvolvimento de suas aulas.

Athayde (2009) chama-nos atenção para um problema nesse sentido. O autor ressalta que programas sociais como o PST, apesar de todos os recursos financeiros neles investidos, poucos são os que investem em melhorias na infraestrutura do local onde serão desenvolvidas as atividades, no caso a escola, apropriando-se assim dos poucos espaços destinados as aulas de Educação Física.

Outros relatos bastantes frequentes nos discursos dos Professores dizem respeito a inabilidade de alguns deles (Professores) em resolver problemas relativos à condução das atividades, por exemplo: M3: “implantar outros esportes diferentes do futebol na cultura dos alunos”; M3: “na hora de formar as equipes, pois os alunos só escolhem os mais habilidosos e não sei o que fazer”; M8: “imaturidade pessoal, desconfiança, descompromisso, impaciência”.

Percebemos estes problemas como sendo, principalmente, de ordem pedagógica e de necessidade de maiores experiências profissionais. Somente as capacitações esporádicas para o trabalho pedagógico no PST não determinam a assimilação dos conhecimentos por elas divulgados, menos ainda a materialização dos seus pressupostos. Um dos Professores (M6) disse que são “poucos os cursos de capacitação”, indicando-nos a necessidade de mais ciclos de capacitação para fortalecer os laços práticos das orientações teóricas metodológicas do programa.

Pudemos constatar também que a falta de entendimento, por parte de membros da comunidade escolar, do papel do PST naquele estabelecimento dificultava o desenvolvimento das atividades do mesmo: M5: “falta compreensão de alguns funcionários da escola”; “há muitos conflitos entre o PST e o Programa Mais Educação”, “para a escola, não freqüentar o PST serve como um castigo para os alunos mal comportados”.

Os conflitos funcionais entre projetos sociais e escola parecem mais comuns do que pensamos. Para ilustrar isto, tomamos o estudo de Melo (2005), no qual o autor se apropria do Projeto Vila

³ A letra *M* indica a sigla adotada para Maestro/Professor do programa seguida de um número equivalente que identifica seu discurso.

Olímpica da Maré. No estudo, o autor descobre que este projeto social era utilizado como um mecanismo de punição da escola para exigir dos alunos “mal comportados”, melhor comportamento nas aulas.

Enquanto o PST for concebido como um instrumento punitivo para aqueles alunos “mal-comportados”, ou enquanto for percebido de forma distorcida em nada fazendo parte da escola, a não ser pela livre utilização do seu espaço e dos seus alunos no contra turno regular de aulas, este caminhará para a incompletude e conseqüentemente para o insucesso de suas intervenções.

Ainda, uma questão que se apresentou recorrente nos discursos dos Professores e que nos chamou muita atenção foi o reconhecimento das dificuldades de se trabalhar em núcleos inseridos em contextos de tão evidentes riscos sociais. Ora, se o objetivo do programa é justamente combater a exposição a esses riscos sociais, em que parte das capacitações esses Professores faltaram? O combate aos riscos sociais no PST é tão claro que não admitimos o desconhecimento desta premissa para o trabalho no programa. Se a realidade é problemática, é exatamente sobre ela que os Professores de núcleo do PST devem se empenhar. Mais do que um facilitador de experiências com o esporte e conseqüentemente com a Cultura de Movimento, é papel de um professor de núcleo do PST o empenho na busca pela inclusão e transformação social dos seus alunos.

Dentre os alcances do processo de capacitação do PST no Município de Natal, segundo os próprios professores do programa, as **contribuições** das capacitações do Ministério do Esporte para o desenvolvimento das ações pedagógicas nos núcleos de esporte educacional do PST podem ser verificadas nos discursos abaixo:

M1: planejamento pedagógico; respeito às diferenças; interação professor-aluno; trabalho com iniciação.

M2: organização das aulas; planejamento; interação com os alunos.

M3: na relação professor-aluno; aspectos metodológicos; importância do esporte no desenvolvimento das habilidades; aplicação de temas transversais como sexualidade, drogas e violência.

M4: organização das aulas; dinâmica na postura de professor nas aulas; percepção das dificuldades e avanços dos alunos e das atividades nas aulas; interação professor alunos.

M5: inclusão dos alunos; criatividade no planejamento das aulas; desenvolvimento do ser social, criador, crítico e pessoal; estímulo para o trabalho; acolhimento dos alunos.

M6: maior integração entre os alunos; comunicação aberta do professor com os alunos; propostas de atividades recreativas; adequação do PST a realidade onde está inserido.

M7: planejamento; conhecimento; relatos de experiência; criatividade na elaboração das aulas; pesquisa.

M8: persistência e não desistir; criatividade; inclusão; solidariedade; recreação.

M9: ludicidade nas aulas; organização das aulas; planejamento.

As capacitações para o trabalho no PST, por si sós, não determinam a assimilação dos conhecimentos por elas divulgados, muito menos a materialização dos seus pressupostos, mas incutem no seu público alvo conceitos e orientações necessárias para o trabalho nos núcleos do PST, tais como assuntos relativos aos fundamentos e conceitos do programa, inclusão social, diversidade, lazer, orientações metodológicas e pedagógicas, estilos de ensino e planejamento, bem como situações práticas de atividades propostas.

Além disso, o PST conta com dois livros de orientação teórica metodológica, disponíveis tanto em formato PDF no sítio do Ministério do Esporte, bem como em formato impresso para que os recursos humanos do programa possam consultá-los em momentos de revisão e de planejamento.

Segundo os relatos dos Professores apresentados acima, foi no planejamento pedagógico que as capacitações do Ministério do Esporte mais contribuíram para o trabalho no PST. Pudemos constatar isso em pelo menos seis dos nove relatos. Esta questão constitui-se um aspecto deveras relevante para as contribuições das capacitações do PST. Isso implica, pelo menos, que por trás da prática pedagógica dos Professores há uma intencionalidade e esta intencionalidade esta guiada por um plano de ação.

Oliveira e seus colaboradores (2009: 239) ressaltam a importância do trabalho de planejamento no PST para que se efetivem as finalidades do programa. “Ao planejar, você pode articular elementos de ações pedagógicas e criar situações dinamizadoras e de experimentações das diversas possibilidades de intervir metodologicamente”.

Tanto nos relatos dos Professores expostos acima, como nas observações de campo, percebemos que muitos deles se preocupavam, de fato, em planejar suas aulas antes de aplicá-las no programa. Percebemos os esforços de alguns ao relatarem procurar sempre inovar na oferta dos esportes e dos jogos, outros se preocupavam em abordar temas transversais sobre sexualidade, saúde, drogas, família e ética.

Mas um elemento pareceu comum inserido no planejamento das atividades propostas pelos Professores —o elemento lúdico—. Dos questionários recortamos três discursos que incluem a utilização do elemento lúdico como uma contribuição das capacitações do Ministério do Esporte. Destarte, não conseguimos imaginar o PST, ou qualquer outro programa ou projeto social de cunho esportivo ofertado prioritariamente para crianças, ausente de elemento lúdico em suas atividades propostas. Porque, no âmbito do PST, as atividades propostas nos inúmeros núcleos do programa visam a contribuir para que as crianças expressem suas reais potencialidades e sejam vistas no âmbito de suas reais necessidades, na cabendo, dessa forma, posturas utilitaristas de “caça talentos” (Melo y Dias, 2009).

Por fim, conforme relatos dos Professores, as capacitações do PST contribuíram: *M4*: “dinâmica na postura de professor nas aulas”; *M1 e M2*: “interação professor-aluno”, *M4*: “percepção das dificuldades e avanços dos alunos nas aulas”. As capacitações do Ministério do Esporte também valeram para incrementar a interação e o respeito entre os alunos e entre os alunos e o Professor.

Considerações finais

Assim, no sentido de ampliarmos as discussões acerca desse objeto (PST), consideramos os recursos humanos deste programa social como mais um público alvo de atendimento do PST. Mais do que uma possibilidade de renda, o PST constitui-se um ótimo campo de formação e experiência profissional para milhares de estudantes de graduação em Educação Física no Brasil. Os estudantes de Educação Física têm no PST a possibilidade de aplicar, ainda em processo de formação, os conhecimentos internalizados na universidade.

Desde questões relativas ao planejamento, passando pela prática metodológica nas intervenções, até a ampliação dos conhecimentos e experiências, as capacitações do Ministério do Esporte, bem como o trabalho prático nos núcleos contribuem significativamente para a formação de profissionais de Educação Física em todo Brasil.

Em termos conceituais, apreendemos discursos desafinados com o divulgado nas capacitações do Ministério do Esporte. Por exemplo, o conceito de esporte educacional parece ainda não ter ficado claro para alguns Professores. Enquanto no discurso defende-se o esporte educacional, na prática o que evidenciamos foi a predominância das manifestações recreativas e competitivas do esporte.

Em termos pedagógicos, evidenciamos práticas descompassadas do proferido nas capacitações do Ministério do Esporte. Enquanto estas defendem a democratização da dimensão educacional do esporte por meio de práticas que respeitem e considerem a diversidade e as necessidades dos alunos, evidenciamos práticas excludentes e pobres de embasamento teórico.

Em termos metodológicos, percebemos posturas ainda contrárias ao pregado nas capacitações. Por exemplo, a recorrência ao emprego de enormes filas como recurso metodológico na organização das turmas e práticas incompatíveis com os procedimentos metodológicos para o trabalho com o esporte no PST.

Com efeito, concluímos que o grupo investigado, quando não desconhecia os livros de orientação do PST, utilizava-se destes minimamente, limitando assim as suas possibilidades de ação para concretização dos objetivos do programa.

As brechas de ordem conceitual e metodológica desprendidas dos resultados da pesquisa possibilitaram-nos uma aproximação ao objeto investigado, edificando um conjunto de dados descritivos de uma realidade do programa passível de novas investigações.

Enfim, cremos que para o sucesso do PST não basta apenas capacitar os recursos humanos envolvidos com o trabalho pedagógico no programa, ou publicar documentos de orientação que não cheguem a esses profissionais. É necessário haver a intencionalidade em cada um desses atores sociais em transformar a realidade, é necessária a assunção da responsabilidade social de cada um deles para que a proposta do programa possa ser concretizada. É necessário haver aquele impulso íntimo que leva os sujeitos a agir sobre a realidade, do qual falei no início desta monografia. É necessária, sobretudo, uma pedagogia da esperança!

Bibliografia

- Athayde, P. F. A. (2009). *Programa Segundo Tempo: conceitos, gestão e efeitos*. Brasília. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, UnB.
- Correia, M. M. (2008). “Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões e considerações para uma gestão socialmente comprometida”, *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, vol. 4, n.º 1, janeiro/junho.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*, São Paulo, Atlas.
- Melo, J. P. y Dias, J. C. N. de S. e N. (2009). “Fundamentos do programa segundo tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação”, em: Oliveira, A. A. y Bássoli de e Perim, G. L. (Orgs.). *Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática*, Maringá, Eduem.
- Melo, M. P. (2005). “A Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte no Rio de Janeiro: um debate sobre a relação lazer, esporte e escola”, *Movimento*, Porto Alegre, vol. 11, n.º 3, pp. 89-106, setembro/dezembro.
- Minayo, M. C. de S. (Org.) (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro, Fiocruz.
- Oliveira, A. A. B. y Perim, G. L. (Orgs.) (2009). *Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática*, Maringá, Eduem.
- Richardson, R. J. et al. (2008). *Pesquisa social: métodos e técnicas*, São Paulo, Atlas.

Investigador, ciencia y sociedad.

Actualidad del dilema

María Mercedes González Coll

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

mgonzalezcoll@uns.edu.ar

Claudia María Iribarren

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

iribarren@criba.edu.ar

Introducción

La Universidad Argentina, en el presente caso la Universidad Nacional del Sur tiene tres objetivos prioritarios en su relación con la ciencia, la educación y la sociedad en que está inmersa. Se concretan en los programas de docencia a través de las carreras de grado y posgrado, de investigación a través de la actividad de sus institutos especializados y la implementación de proyectos de investigación y finalmente de extensión con actividades en relación al medio social.

En esta ponencia, presentamos el proyecto de extensión universitaria que estamos dirigiendo orientado a la transferencia de saberes a los otros niveles de la educación formal, fundamentalmente orientada a los maestros de educación inicial y primaria.

Entre las áreas temáticas prioritarias propuestas por la convocatoria PEU 2014/ 2015¹, este proyecto se inscribe en el marco de educación para el respeto a la diversidad cultural y los derechos de inclusión desde la inclusión.

Se trata de lograr una relación interactiva y dialógica que pone en juego los conocimientos científicos aportados por la Universidad con los saberes y conocimientos de la comunidad. De este modo, la Universidad aporta a la sociedad, en forma crítica y creadora, los resultados y logros de su investigación y docencia, los cuales al tomar contacto con la realidad enriquecen y redimensionan toda su actividad académica conjunta.

Nos interesa entonces, comunicar el resultado de la revisión e intercambio de experiencias y propuestas concretas tendientes a modificar la mirada que tradicionalmente se ha registrado desde la historia oficial, libros y manuales de estudio que se utilizan en nuestra escuela primaria y media sobre los pueblos originarios. Con esa intención es que hemos denominado a nuestro Proyecto de Extensión “Rejuvenecer la Curricula”.

¹Reglamento de Concursos de Proyectos de Extensión de la Universidad Nacional del Sur. Resolución n.º CSU 602/09, Bahía Blanca, 2009.

Fundamentación

La sociedad argentina tiene una visión segmentada y distorsionada sobre las relaciones entre los pueblos originarios, el Estado y la sociedad toda. Planteamos reflexionar en torno a la relación entre el Estado y el mundo indígena en la Argentina, desde una propuesta interdisciplinaria, propiciando el análisis de los procesos socioespaciales, culturales e institucionales en el decurso de la historia Argentina. La finalidad de la propuesta se centra en valorar la entidad nacional en el proceso de construcción identitaria desde la interetnicidad, entender el proceso histórico particular americano como una dinámica multifacética de cambios, permanencias y conflictos y generar espacios de trabajo que faciliten la reflexión crítica y socialización del conocimiento.

Pensamos que a través de la educación se puede revertir la transmisión del mensaje a favor de la inclusión y expansión de derechos. En base a lo expuesto proponemos talleres desarrollados desde la interdisciplinaria, brindando una serie de herramientas, contenidos, intercambio de experiencias y ejercitación crítica para reflexionar a partir de la realidad áulica sobre sociedad, política y estado y aportar a la formación y comunicación de una historia Argentina para la inclusión y desde la inclusión².

Avales y convenios

El manual de aplicación y concurso de los Proyectos³ de Extensión establece como requisito que los proyectos cuenten con el aval de viabilidad técnica del Departamento Académico al que pertenezca el director y a través de acta/s compromiso, articular con las autoridades de las organizaciones comunitarias participantes.

En este sentido, se cumplieron ambos pasos, por un lado, el proyecto obtuvo el aval del Departamento de Humanidades, matriz de pertenencia del equipo interdisciplinario de trabajo y requisito necesario para su presentación en la Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria y por otro, el acta de compromiso se realizó con el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE), sede Bahía Blanca, de la Provincia de Buenos Aires el 15 de agosto de 2014, en la cual la Organización de la Sociedad Civil “Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE)” y la Universidad Nacional del Sur en el marco del Proyecto de Extensión de la UNS, “Rejuvenecer la Currícula” se comprometen a trabajar asociadamente en su implementación.

Propuesta y objetivos

En la implementación del proyecto nos propusimos los siguientes objetivos:

- Construir participativamente una mirada que aporte a la desegmentación y distorsión que la sociedad argentina en general tiene sobre la problemática indígena,
- Fomentar a través del diálogo académico la concientización operativa que pueda revertir el error en la transmisión del mensaje, edificando una conducta de inclusión y ampliación de derechos

²Consultar producción de PGI: El problema de la propiedad de la tierra y los pueblos originarios 2007 a 2010 y Mundo Indígena Estado y Democracia 2011 a 2014, dirigidos por M. M. González Coll. SGCyT UNS. Bahía Blanca.

³Reglamento de Concursos de Proyectos de Extensión de la Universidad Nacional del Sur. Resolución n.º CSU 602/09. Bahía Blanca, 2009.

- Brindar a los docentes herramientas que contribuyan a los objetivos propuestos desde la interdisciplinariedad.
- Reflexionar en conjunto desde la realidad áulica sobre sociedad, política, Estado, aportando a la formación y comunicación de una historia Argentina.

En primera instancia, se realizó un diagnóstico para conocer el estado de la cuestión y en base a los datos obtenidos se buscó conceptualizar los términos de cultura e identidad, actualizar el conocimiento histórico sobre los pueblos originarios desde nuevas perspectivas, fortalecer el vocabulario específico e incentivar la utilización de las fuentes documentales para la enseñanza incursionando en imágenes, fuentes jurisprudenciales, leyes, memoria étnica, familiares, relato de vida, narrativa.

Las actividades específicas del equipo de trabajo estuvieron diferenciadas entre las que ejecutaron los docentes y los estudiantes. Los docentes se encargaron del relevamiento de las problemáticas discursivas de los temas propuestos y del dictado de los talleres. Asimismo, realizaron la selección del material didáctico, las guías de trabajo, el seguimiento de las actividades propuestas en los talleres y la evaluación final del curso.

Los estudiantes desarrollaron tareas de apoyo y acompañamiento, participaron en los debates y en la elaboración de los informes.

Modalidad y método

Se optó por la estrategia de aula-taller como metodología de trabajo. De esta manera, los encuentros se tornaron más dinámicos, subyaciendo la posibilidad de la construcción del conocimiento por parte de los asistentes, así como del enriquecimiento de saberes entre todos los participantes del aula taller. En los encuentros se utilizaron distintos recursos, como análisis de videos, debates, presentación de propuestas y elaboración de materiales didácticos.

Los talleres se dividieron en módulos según fuera el problema planteado y el particular enfoque disciplinar requerido. Estuvieron a cargo de los especialistas que formaron parte de este grupo interdisciplinario. Cada taller/módulo tuvo una aplicación grupal.

Se insistió en la realización de actividades de difusión, acercamiento y de construcción de la situación actual de los pueblos indígenas que habitan en la Argentina, como posibilidad de acercar alteridades y enriquecer nuestras perspectivas de inclusión social en el ámbito escolar.

La idea fue realizar un conjunto de acciones locales que pusieran en contacto la realidad del mundo indígena en su interacción con la historia nacional y la institución escolar, para enriquecer nuestras miradas en la diversidad argentina y latinoamericana. En el proceso en el que se realizaron las actividades, buscamos brindar herramientas sociales con las que los destinatarios pudieran construir su entorno en un contexto amplio de integración con los “otros” sociales. El proyecto, si bien se aplicó en esta oportunidad en los niveles inicial y primario, está destinado a docentes de los distintos niveles educativos. Las actividades fueron pensadas para desarrollarse a través de procesos en talleres con complejidad progresiva.

En la primera etapa de difusión pusimos en conocimiento la situación actual del mundo indígena: territorio y cultura, desde una perspectiva antropológica; en segunda instancia, desde el plano de la historia, nos interesó analizar las relaciones interétnicas entre el Estado nacional y el mundo indígena, finalmente en un tercer momento se reflexionó sobre legislación y derechos de los pueblos originarios.

La presentación de materiales, de acuerdo con la modalidad del curso, ofreció una propuesta didáctica que contempló el análisis de las dificultades reales de la práctica institucional y/o del aula en cualquiera de las modalidades que adopte la oferta. Optamos por una selección e inclusión de acti-

vidades que promovieran el debate e intercambio de experiencias, que ayuden al docente a abordar, analizar y re-plantear la práctica en el aula y/o en la institución. La previsión del trabajo se acompañó con bibliografía seleccionada de acuerdo a los diferentes temas abordados en el taller.

- 1) Tipo de material: audiovisual (videos, films y presentación temática en P. P.)
- 2) Material de lectura obligatorio y complementario
- 3) Los cursantes recibieron a un cuadernillo con el material utilizado en el curso, que incluía las unidades temáticas, las actividades propuestas, las guías de lectura de la bibliografía y una síntesis de los contenidos teóricos.
- 4) Se elaboró un CD (González Coll *et al.*, 2015) con todo el contenido del taller, que cada participante recibió a partir del primer encuentro.

Contenidos

Módulo 1. Mirada antropológica

1-Pueblos originarios en argentina: ¿Dónde están?; ¿quiénes son?

Un viaje a la diversidad cultural de las sociedades nativas, históricas y actuales con especial énfasis en los territorios de la provincia de Buenos Aires y norpatagonia.

2- Los conceptos: Cultura, etnia, identidad. Relaciones intraétnicas e interétnicas. Patrimonio Cultural tangible e intangible.

3. Las fuentes: tipo de documentos, fuentes orales y escritas. Historias de vida y memorias

4. Los registros miradas desde la interdisciplinariedad.

Los docentes realizaron tareas que consistieron en la lectura crítica de fuentes, documentos orales y escritos, historias de vida y memorias étnicas. Se construyeron líneas de tiempo de acontecimientos y mapas de situación que relevaron los problemas de la relación interétnica hispano-criollo e indígena-criollo y complementando la actividad, se proyectaron videos documentales que revelaron la situación actual de los pueblos originarios.

Como herramienta didáctica se propuso la teatralización de situaciones presentes que reflejaran el conflicto entre el Estado nacional, la sociedad y las comunidades indígenas; las representaciones pusieron de manifiesto la necesidad del diálogo para hacer realidad la ampliación de derechos.

Módulo 2. Mirada histórica

1-La construcción del Estado y la identificación del otro. Mundo indígena y Estado, relaciones asimétricas: conflictos. Del Estado decimonónico a la construcción de la República del Siglo XXI.

2- Los conceptos: Estado, Nación, República. Elementos que definen y componen cada uno de los términos.

3. Ubicación tiempo y espacio: Expansión del Estado sobre el territorio. Incorporación y organización de los territorios. Estrategias empleadas por el Estado con los pueblos originarios.

4- Condición jurídica del indio: repaso de la situación de los indígenas en las diferentes etapas de la historia argentina.

La aplicación práctica del segundo módulo se centró en la lectura, análisis y crítica de diferentes textos escolares, periódicos y ensayos de autores regionales sobre la realidad histórica de los pueblos originarios a nivel nacional y local. De acuerdo a las conclusiones, se propuso la elaboración de una actividad áulica que contemplara la identificación de lugares con significación histórica en el ámbito local, la búsqueda de datos e información sobre los mismos y la utilización de mapas para el reconocimiento del espacio.

Antes de comenzar el desarrollo del tercer módulo, se dedicó un espacio al estudio de la realidad epocal en imágenes en el cual se analizó la mentalidad, los prejuicios y estereotipos de la sociedad argentina a través

de ilustraciones, fotografías y pinturas publicadas con motivo del centenario de la llamada “Campaña al desierto”⁴.

Módulo3: Mirada jurídica

1-¿**Por qué es importante la Constitución Nacional?** Los derechos que no conocemos.

2-**Derechos indígenas.** Leyes nacionales e internacionales indigenistas.

3-**Análisis de casos** como vía empírica de solución de conflictos

4- **El conocimiento de nuestros derechos como pueblo argentino** simiente de inclusión y justicia social de todos los componentes del concierto nacional.

La sugerencia de trabajo al finalizar el módulo consistió en la lectura analítica, discusión/debate acerca del artículo 75, inc. 17 de la Constitución Nacional de la República Argentina, de las diferentes leyes pro indígenas nacionales e internacionales⁵ a partir de 1980. Asimismo, se destacó la importancia de los dictámenes que formaron jurisprudencia y se realizó una demostración práctica del programa Infoleg⁶, por medio del cual se accede a la información legislativa y documental nacional: constituciones, códigos, normas económicas, recopilaciones temáticas y antecedentes legislativos.

Propuestas y criterios de evaluación

El seguimiento de los participantes en el aula-taller fue permanente y contempló varias instancias de valoración parcial. La evaluación del curso se orientó hacia la realización de un trabajo escrito e individual sobre alguna de las problemática presentada, que debía reflejar el recorrido formativo que realizó el capacitando en el transcurso del taller.

Seguidamente, seleccionamos un lugar cargado de significado como el Museo y Archivo Histórico de la Municipalidad de Bahía Blanca para hacer el ejercicio final. En función de ello, impartimos una guía de análisis y relevamiento de objetos, información y significado de las diferentes salas que componen el Museo. Complementando la evaluación propusimos una instancia de auto-evaluación y al mismo tiempo de una apreciación de los participantes a la propuesta del taller en sí. A continuación reproducimos ambas instancias:

Evaluación final del taller “Rejuvenecer la Currícula”

1. GUÍA DE TRABAJO PARA CONFECCIONAR EL RELEVAMIENTO DE RECURSOS HISTÓRICOS-ARTÍSTICOS⁷

METODOLOGÍA

Aplicación de la entrevista para la redacción de información a Directivos, Asistentes y Personal del Museo y Archivo Histórico de la Municipalidad de Bahía Blanca

⁴La exposición fue desarrollada por la Mg. Jorgelina Ivars. El tema corresponde a uno de los capítulos de la tesis de Magíster en Ciencias Sociales, mención en Sociología.

⁵ Ley Nacional n.º 23302, Convención 169 de la OIT, Ley Nacional de Emergencia Territorial n.º 26160 y ampliatorios y Declaración de las Naciones Unidas (ONU) sobre los derechos de los pueblos indígenas.

⁶ Sitio: www.infoleg.gob.ar

⁷La estructura de la Guía de Trabajo para Confeccionar el Relevamiento de Recursos Históricos-Artísticos corresponde al texto, “Las claves del mercado turístico... como competir en el nuevo entorno”, Josep Francese Valls, Ed. Deusto, Barcelona 2005. Las modificaciones y adaptaciones de la Guía nos pertenecen.

UBICACIÓN DE LOS RECURSOS HISTÓRICOS-ARTÍSTICOS

- 1.Nombre:
- 2.Dirección:
- 3.Localización en el mapa:
- 4.Historia del edificio:
- 5.Año de creación del Museo y Archivo Histórico de la Municipalidad de Bahía Blanca:

ANÁLISIS DEL PATRIMONIO

1. CONTENIDO: descripción de las diferentes salas y materiales significativos del pasado:
2. PARTICULARIDADES: destacar lo que a tu criterio es más relevante según tu valoración:
 - a)Reliquias
 - b)Joyas, objetos personales
 - c)Documentos, libros
 - d)Pinturas
 - e)Vestidos

CALIFICACIÓN OFICIAL

- 1.Reglamentaciones:

PROPIEDAD

- 1.Privada
- 2.Iglesia
- 3.Municipal
- 4.Nacional

CONDICIONES EN LA QUE SE ENCUENTRA EL RECURSO

- 1.Excelentes
- 2.Buenas
- 3.Regulares
- 4.Malas

INTERÉS, VALORACIÓN

- 1.Muy interesante
- 2.Interesante
- 3.Media
- 4.Muy poco

COMENTARIO LIBRE

2. DIAGNÓSTICO DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y EVALUACIÓN A PARTIR DEL DESARROLLO DEL TALLER

Consignas de los módulos	Qué conocía sobre	Qué conozco ahora
1. Valoración de los pueblos originarios 2. Conceptos claves para comprender su significación en la historia nacional: cultura, registros, fuentes		
3. Producción legislativa estatal dirigidas a las relaciones interculturales 4. Estrategias implementadas por el Estado con los Pueblos Originarios		
5. Derechos Indígenas desde la Constitución de 1994		
6. Reflexiones Finales y comentarios sobre el taller		

Conclusión

Por parte de este equipo, en la voz de su directora y codirectora, hemos sentido gran satisfacción por lo logrado. Se ha demostrado una vez más que la Universidad no es una isla, ni la ciencia está divorciada de la realidad y la cotidianidad del ciudadano común.

Como transmisores del mensaje hemos recibido el entusiasmo y la alegría con que reflexionaron, comunicaron, descubrieron y aportaron a la formación integral de todos y cada uno de los participantes, ya sea desde los distintos roles de profesores responsables, maestros y alumnos. En cuanto a la articulación lograda con el CIIE destacamos su valiosa colaboración, apoyo logístico y difusión.

Lo vivido nos compromete para continuar esta tarea conjunta de transferencia, ya que el desarrollo de los talleres generó espacios 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.

La conformación del equipo de trabajo que formó parte del proyecto estuvo integrado por docentes e investigadores, pertenecientes a distintas disciplinas: Antropología, Historia y Derecho. Esta interdisciplinariedad nos permitió abordar el tema desde diferentes anclajes que habilitan otras miradas, plantean nuevas discusiones y revelan diversas posibilidades de análisis, exploración, apreciaciones y opiniones. Al mismo tiempo, surgieron diversas respuestas frente a las situaciones problemáticas que atraviesan los pueblos originarios, que manifestaron la necesidad de un compromiso activo en defensa de sus legítimos derechos consagrados en la Constitución Nacional y avalados por leyes nacionales e internacionales.

Concluimos que es necesario impulsar una nueva forma de conciencia en la sociedad y fundamentalmente, desde una educación intercultural garantizar una enseñanza donde entren en juego otras costumbres, otros saberes y otras cosmovisiones, que posibiliten la integración de los distintos grupos étnicos que pueblan nuestro territorio.

Logros del taller

Desde el primer encuentro los participantes muy motivados y por iniciativa personal crearon un Blog en facebook con el título del taller “Rejuvenecer la Currícula”, Pueblos originarios y docentes”, donde se intercambiaron información y actualización sobre el tema. El Blog continúa abierto.

En el inicio del curso la integrante del PEU Natalia Boffa proyectó el video “Tierra Wichí. Sin el monte no somos nada”⁸. El documental, mostró la problemática que atraviesa dicha comunidad y la situación en la que se encuentra en la actualidad. El video se realizó durante la campaña 2013/14 llevada a cabo por el grupo Colectivo de Estudios e Investigaciones Sociales, CEISO, correspondiente al Proyecto de Voluntariado Universitario UNS, coordinado entonces por el Profesor Fernando Romero Wimer, y actualmente dirigido por la Dra. María Mercedes González Coll.

Cerrando el taller se presentó una ponencia por video conferencia a cargo del Mg. Esteban Coronel Salazar, especialista en Ciencias Políticas e investigador de Colombia, titulada “Resistencia y memoria”⁹, referida a una comunidad indígena perteneciente a dicho país. La misma permitió compartir situaciones vividas en otros países del continente americano, que demuestra la lucha común que

⁸ Ver <http://www.ceiso.com.ary> www.facebook.com/ceiso/

⁹La ponencia se encuentra publicada en las Actas de las VIII Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Verdad. Justicia. Debates y políticas de memoria en Argentina. CD, Buenos Aires, 2015.

comparten los pueblos originarios. El trabajo formó parte del simposio Memoria, Identidad y Resistencia, coordinado por María Mercedes González Coll y Claudia María Iribarren, en el marco del VIII Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Verdad. Justicia. Debates y políticas de memoria en Argentina, realizado en Buenos Aires en el Centro Cultural Haroldo Conti, durante los días 24, 25 y 26 de septiembre de 2015.

Es importante destacar que a través de esta práctica, fue posible socializar y difundir conocimientos y experiencias, en el ámbito áulico del taller, de dos instancias de investigación que de otra manera, hubieran quedado solamente reservadas a sus correspondientes espacios académicos.

Documentos

Constitución Nacional, reformada en 1994.

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, 1989.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007.

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

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

Ley Nacional n.º 26160 de emergencia territorial, 2006.

Material Audiovisual

“Tierra Wichí. Sin el monte no somos nada” (2014). Disponible en: <http://www.ceiso.com.ar> y www.facebook.com/ceiso/.

Coronel Salazar, E. (2014). Video conferencia “Resistencia y memoria”.

Bibliografía

González Coll, M. M. e Iribarren, C. (2015). *Taller “Rejuvenecer la currícula”*, Bahía Blanca, CD-ROOM.

Valls, J. F. (2003). *Las claves del mercado turístico: como competir en el nuevo entorno*, Barcelona, Deusto.

La articulación docencia, investigación y extensión a partir del proyecto de voluntariado "Soberanía alimentaria y agricultura familiar en las escuelas agropecuarias de Bahía Blanca y Coronel Rosales"

Fiorella Mondino

Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia - Universidad Nacional del Sur - Espacio de Trabajo por la Soberanía Alimentaria

f.mondino@hotmail.com

Aylén Rodríguez

Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia - Universidad Nacional del Sur -Espacio de Trabajo por la Soberanía Alimentaria

dana_arodriguez@outlook.com

Matías Alamo

Departamento de Geografía y Turismo - Universidad Nacional del Sur - Espacio de Trabajo por la Soberanía Alimentaria

malamo74@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar las prácticas de docencia, extensión e investigación que se desarrollan en la actualidad en el proyecto de voluntariado “Soberanía alimentaria y agricultura familiar en las escuelas agropecuarias de Coronel Rosales y Bahía Blanca”¹, financiado por la Secretaría de Cultura y Extensión de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

En este sentido abordar los conceptos de soberanía alimentaria y agricultura familiar en este contexto educativo 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.

Introducción

El actual modelo económico imperante a nivel mundial guiado por políticas neoliberales impuestas por los países más desarrollados que fomentan la liberalización del comercio de manufacturas de origen agropecuario genera graves consecuencias en las economías de los países menos desarrollados. Estas

¹El mencionado proyecto es organizado y coordinado por el Espacio de Trabajo por la Soberanía Alimentaria (ETSA) El mismo es un grupo interdisciplinario de docentes, investigadores, profesionales y alumnos interesados en temas afines a la soberanía alimentaria, agricultura familiar y agroecología. Este colectivo de trabajo prioriza las prácticas de extensión e investigación dentro la Universidad Nacional del Sur, donde desde el año 2013 se organizan actividades tendientes a difundir, promover e implementar estos conceptos de vital importancia para el ambiente y nuestra sociedad (Vogel, 2014).

políticas que impactan directamente en el modelo de producción agropecuario y en el sistema agroalimentario nacional generan un crecimiento asimétrico entre las distintas economías regionales, acentúan la pobreza en las áreas rurales y ocasionan una migración campo-ciudad constante.

Por lo tanto es importante abordar la problemática de la soberanía alimentaria y la agricultura familiar en nuestro país en este contexto, que 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.

La soberanía alimentaria es 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). 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 mediante la reflexión crítica sobre la realidad.

Es así como el concepto antes mencionado adquiere un nuevo significado en función de la necesidad de repensar el modelo agroalimentario, incorporando un fuerte espíritu crítico y una visión sistémica, con un alto contenido ético, en la formación de nuevos profesionales y en la concepción de la sociedad en general respecto de la producción, distribución y consumo de alimentos.

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 (Alamo y Vogel, 2013).

Por lo antes expuesto, pensamos a la extensión universitaria como una herramienta fundamental para poder comprender y repensar el concepto de soberanía alimentaria en el contexto del actual modelo agropecuario y del sistema agroalimentario a nivel mundial y nacional, a través del aporte interdisciplinario de todos los participantes, y así difundirlos entre los miembros de las comunidades educativas participantes.

En este sentido, la extensión universitaria, lejos de ser considerada 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 (Maidana, 2013).

Características del Proyecto de Voluntariado

En el marco del proyecto de voluntariado “Soberanía alimentaria y agricultura familiar en las escuelas agropecuarias de Coronel Rosales y Bahía Blanca”, financiado por la Secretaría de Cultura y Extensión de la Universidad Nacional del Sur, se comenzaron a desarrollar a partir de junio del año 2015 talleres con la finalidad de identificar, analizar y difundir los conceptos de soberanía alimentaria y agricultura familiar en establecimientos educativos secundarios con orientación agropecuaria. Las instituciones seleccionadas para este proyecto son la Escuela Agropecuaria de Bajo Hondo del partido de Coronel Rosales y la Escuela de Agricultura y Ganadería de Bahía Blanca.

Este proyecto consiste en diseñar y realizar talleres participativos en donde los integrantes del voluntariado son los encargados de presentar, en función de los objetivos de cada encuentro, documentales, información, productores locales e invitados externos vinculados con las problemáticas de la soberanía alimentaria y la agricultura familiar. Luego de las presentaciones se fomenta el debate y análisis crítico a partir de la participación de los alumnos. Por último, se realizan actividades prácticas para permitir la integración de los conocimientos teórico-prácticos expuestos y ofrecer una devolución a los voluntarios para su posterior análisis.

Al finalizar el ciclo de encuentros los alumnos deberán elaborar un trabajo final relacionado con alguna de las temáticas abordadas en los mismos y hacer una breve presentación en un coloquio final ante los compañeros, docentes de la escuela y voluntarios del proyecto. Esta recopilación y sistematización de los trabajos es muy importante porque posteriormente éstos a través de posters se van a difundir hacia el interior de la comunidad educativa.

El objetivo de estas prácticas educativas y de extensión es que los participantes, principalmente los alumnos y docentes involucrados de los establecimientos educativos, se fortalezcan con los contenidos teóricos-prácticos expuestos, y poder así construir y apropiarse en forma colectiva del conocimiento para comprender los procesos socio-productivos actuales.

Es muy importante que los futuros técnicos en producción agropecuaria comprendan la necesidad de estudiar a la agricultura familiar como un elemento diversificador de las economías locales, el cual moviliza a todos los actores sociales e institucionales presentes en la comunidad en pos de un desarrollo local. La presencia de productores familiares de la zona en estos encuentros enriquece a este proyecto transformándolo en una invaluable transmisión de saberes entre distintos actores de la comunidad.

La dinámica del proyecto exige coordinar con los directivos y docentes de los establecimientos educativos un cronograma organizado de actividades —encuentros quincenales— teniendo en cuenta las limitaciones y compromisos previos de todos los involucrados. Posteriormente, se plantea al establecimiento la necesidad de contar con el equipamiento tecnológico necesario que nos permita reproducir contenidos digitales, como ser proyectores y equipos de audio.

Los contenidos de los encuentros son seleccionados teniendo en cuenta la edad y la formación previa de los alumnos secundarios, utilizando fuentes bibliográficas actualizadas y preferentemente de disponibilidad on-line para facilitar y hacer más atractiva su accesibilidad.

El ETSA² cuenta con una página web propia (www.etsa.org.ar) que dispone de bibliografía en formato de documento portable (pdf) que los voluntarios utilizan como bibliografía de consulta. Para propiciar una interacción con los alumnos más allá del espacio áulico, los contenidos de los encuentros fueron cargados en dicha página web organizados cronológicamente. Adicionalmente se establece contacto con los alumnos mediante correo electrónico para notificarlos de futuros encuentros, disponibilidad del material en la plataforma digital, o cualquier información de interés.

La reproducción de videos relacionados a esta temática que despiertan el interés de los alumnos adolescentes es un recurso muy valioso para resumir y presentar de manera explícita y sencilla los principales ejes temáticos de los encuentros.

Los voluntarios están a cargo de organizar y presentar los distintos encuentros, propiciando en todo momento el intercambio de opiniones y el debate entre los alumnos. Los mismos voluntarios registran observaciones, comentarios y conclusiones de dichos intercambios y esta valiosa información es uno de los ejes principales del presente trabajo.

² Este espacio se gestó a fines del año 2012 a partir de la iniciativa de un grupo de docentes, profesionales y estudiantes universitarios relacionados con las ciencias agrarias y sociales cuyas preocupaciones giraban en torno al modelo de producción agropecuario que se desarrolla en nuestro país en la actualidad y la falta de contenidos vinculados con la soberanía alimentaria y agroecología en los planes de estudio de las carreras de Agronomía, Biología, Economía y Geografía en el ámbito de la Universidad Nacional del Sur (Junquera *et al.*, 2015).

Sobre el final de cada encuentro se procede a registrar de forma escrita las opiniones, pensamientos y conocimientos de los alumnos mediante un número reducido de preguntas que son de gran utilidad para evaluar si los contenidos son transmitidos de forma correcta y clara, y de esta manera se determina qué tipo de cambios o mejoras se pueden practicar sobre las presentaciones realizadas. En algunos encuentros los voluntarios se permiten mostrar a los alumnos los resultados de dichas actividades con el objetivo de hacer una devolución a la buena predisposición de los estudiantes y relacionar las temáticas de una presentación con las de otra integrando así los distintos conceptos tratados.

La presencia en todos los encuentros de directivos y docentes de la institución ha sido muy valiosa para que los mismos tomen contacto con las problemáticas y conceptos presentados y se permitan reflexionar sobre la posibilidad de incorporar nuevos contenidos o experiencias a la currícula escolar. Los aportes realizados por los docentes tanto en las presentaciones como en los debates son muy valiosos para el conjunto que participa de esta experiencia.

Los productores locales que participaron de dichos encuentros fueron contactados por los voluntarios del proyecto. La buena predisposición de los mismos permitió que los encuentros se concretaran sin dificultad alguna, permitiendo a los alumnos conocer la cotidianeidad de la agricultura familiar a través del intercambio de conocimientos teóricos y prácticos con los mismos actores que la practican.

Es oportuno citar un fragmento de la entrevista realizada a un graduado de la Escuela de Agricultura y Ganadería de Bahía Blanca que presenció el curso, quien señala: “Este tipo de cursos permite integrar ciertos conocimientos que los alumnos tienen incorporados y además incorporar otros. Genera además un ambiente donde pueden expresar sus puntos de vista ante distintas situaciones del sistema agroalimentario”³.

Las prácticas de extensión llevadas a cabo por el grupo de voluntarios generan un intercambio que permite no solo transmitir conocimientos, sino también ser permeable a recibir otros por parte de los alumnos y docentes; esto produce mayor participación social de todos los actores que intervienen y por lo tanto crea una retroalimentación constante, que beneficia tanto a la institución universitaria como a la comunidad educativa.

Hasta el momento se realizó la experiencia en uno de los dos establecimientos participantes de este proyecto: la Escuela de Agricultura y Ganadería de Bahía Blanca con la participación de 30 alumnos. Los alcances, impactos y resultados de esta experiencia merecen ser expuestos, compartidos y aprovechados por la comunidad académica en su conjunto, celebrando de esta manera la extensión universitaria, la función social del docente-investigador y la relación de la Universidad Nacional del Sur con otras instituciones y con la comunidad.

Durante esta primera instancia las áreas temáticas tratadas se basaron en conceptos de soberanía alimentaria, agricultura familiar y agroecología y casos concretos de aplicación; organismos genéticamente modificados; ley de semillas; implicancias del modelo actual en la salud y el medio ambiente y procesos socio-territoriales vinculados a la agricultura familiar.

Consideraciones finales

Con el presente trabajo intentamos analizar las prácticas de extensión desarrolladas en el proyecto de voluntariado Soberanía Alimentaria y Agricultura Familiar en las escuelas agropecuarias de Bahía

³ Entrevista a docente de la Escuela de Agricultura y Ganadería de la Universidad Nacional del Sur en la ciudad de Bahía Blanca, realizada por Fiorella Mondino, Aylén Rodríguez y Matías Alamo, 14 de septiembre de 2015.

Blanca y Coronel Rosales; en este sentido es importante destacar que estas promueven la formación de técnicos agropecuarios comprometidos con las necesidades sociales, que logran desempeñarse como actores fundamentales del desarrollo socio-productivo.

Es en este marco de producción conjunta y horizontal del conocimiento, donde se insertan las múltiples acciones llevadas a cabo por los voluntarios, docentes y alumnos con el afán de difundir y dar a conocer una propuesta alternativa al actual paradigma hegemónico de producción de alimentos, basada en los pilares de la soberanía alimentaria y la agricultura familiar. De este modo, se propone la implantación progresiva de un paradigma emergente, que pueda dar respuestas ante las dificultades del modelo productivo imperante, y tenga una mirada más amplia del sistema agroalimentario nacional, que englobe factores económicos, sociales y ecológicos de forma integral. Como grupo de trabajo que impulsa la soberanía alimentaria (ETSA) creemos en la Agroecología como la ciencia que puede llevar a cabo este cambio de paradigma.

Nos parece importante resaltar algunos de los comentarios hechos por parte de los alumnos durante el transcurso de los encuentros.

Al comenzar el curso, se observó la ausencia de conocimiento respecto al concepto de agricultura familiar; a diferencia de esta situación, el concepto de soberanía alimentaria ya había tratado ligeramente en algunas materias (inglés y geografía). Otra observación a destacar es que la mayoría de los alumnos no tienen planeado continuar estudiando carreras de nivel terciario/universitario afines al título otorgado por la escuela, por lo tanto, los encuentros siguientes se adaptaron con el fin de demostrar que la soberanía alimentaria se puede aplicar a cualquier campo de acción.

Respecto a la diferencia entre comprar en un supermercado o una feria de productores, una alumna expresó:

Creo que, en mi opinión, cambia la calidad del producto, su origen y la forma de producción. Lo hacen diferente. Creo firmemente en que los productos comprados en una feria son de mayor calidad, sin contar lo saludable de su origen natural. La verdulería, al ser un proceso más “industrializado” al igual que los supermercados, provee a la población de productos, a veces transgénicos, previamente fertilizados antes de la cosecha, lo que nos hace re-pensar a veces, ¿Qué comemos, no?⁴.

Además en general, el resto de los alumnos destacaron la importancia del contacto directo entre productor-consumidor y la importancia de saber de dónde provienen los alimentos.

En cuanto al encuentro de organismos genéticamente modificados, en general se percibe que el discurso “sin transgénicos no se puede alimentar al mundo” se encuentra muy arraigado. Sin embargo, también se nota la preocupación por los efectos de su liberación al medio ambiente y sobre todo en la salud a largo plazo; así como la falta de información en el etiquetado de los productos. Para ejemplificar citamos el testimonio de un alumno quien manifiesta:

Creo que ningún exceso es adecuado; si bien su abuso se corresponde con el gran incremento de la población mundial, existen otros medios más humanitarios para alimentar a todos los habitantes del planeta”...“Particularmente, la que más me inquieta es la de la pérdida de biodiversidad, ya que sostengo que la naturaleza es muy sabia y todo funciona con equilibrio⁵.

⁴ Entrevista a alumna de la Escuela de Agricultura y Ganadería de la Universidad Nacional del Sur en la ciudad de Bahía Blanca, realizada por Fiorella Mondino, Aylene Rodríguez y Matías Álamo, 07 de septiembre de 2015.

⁵ Entrevista a alumno de la Escuela de Agricultura y Ganadería de la Universidad Nacional del Sur en la ciudad de Bahía Blanca, realizada por Fiorella Mondino, Aylene Rodríguez y Matías Álamo, 07 de septiembre de 2015.

Por otro lado y haciendo referencia a la ley de semillas, se observa una disconformidad con el manejo que hacen las grandes empresas, que afectan directamente la libertad de los productores a la hora de elegir qué y cómo producir.

En relación a la agroecología como alternativa al modelo actual de producción los alumnos coincidieron en que los beneficios que trae aparejados esta práctica tienen que ver con el cuidado del medio ambiente, principalmente el suelo y menores costos que se reflejan en un mayor margen bruto. En contraposición a esto, las limitaciones más nombradas se asocian a una fuerte inversión inicial, ausencia de políticas de estado que acompañen, escasos asesores capacitados, insuficiente información y no menos importante, la falta de flexibilidad de los productores para cambiar sus prácticas productivas.

Afortunadamente, los productores que participaron en el curso valorizan la extensión universitaria como una herramienta que articula la formación académica con las realidades de la comunidad; esto se ve reflejado en la siguiente respuesta a una entrevista realizada a una productora local: “Creo que es la conformación de un excelente equipo para llevar a cabo una operatividad efectiva a campo. Todas las partes se necesitan mutuamente”.

Respecto a la experiencia en sí, y en base a la respuesta obtenida por parte de los distintos actores, creemos necesario realizar una evaluación de mayor profundidad con el fin de mejorar el curso para la próxima experiencia en la Escuela Agropecuaria de Bajo Hondo, Coronel Rosales.

Estamos convencidos que este tipo de prácticas con compromiso social promueven espacios de integración, donde la interdisciplinariedad es un eje fundamental para la construcción colectiva de saberes diversos y para repensar el papel de la universidad pública integrada y no aislada del contexto socio-productivo, sino siendo parte de un sistema abierto y dinámico.

Bibliografía

- Alamo, M. y Vogel, B. (2013). “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: *Actas de las V Jornadas de Investigación en Humanidades*, organizado por el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Carballo, C. (2011). “Soberanía Alimentaria y producción de alimentos en Argentina”, en: Gorban, M. (Ed.). *Seguridad y soberanía alimentaria*, Buenos Aires, Colección cuadernos.
- Junquera, M.; Knell, K y Alamo, M. (2015). “Las prácticas de extensión universitaria como instrumento para repensar el concepto de soberanía alimentaria. El caso del Espacio de Trabajo por la Soberanía Alimentaria en la Universidad Nacional del Sur”, en: *Actas de las XXII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa*, organizadas por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa.
- 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.
- Ottenheimer, A.; Glenza, F.; Soler, G.; Giannuzzi, L. y Redondi, V. (2011). “Enseñando y aprendiendo Extensión y Soberanía Alimentaria. Un análisis de caso”, en: Menéndez, G.; Iucci, C. y Urbani, M. (Comps.). *Actas del XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Vogel, B. (2014). “Soberanía alimentaria, agroecología y educación superior en ciencias agrarias. Descripción y análisis de una experiencia innovadora”. Trabajo de intensificación para acceder al grado de ingeniero agrónomo en el Departamento de Agronomía de la Universidad Nacional del Sur. Departamento de Agronomía de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

Laura **del Valle**
Mariano **Santos La Rosa**
(Editores)

**La investigación histórica y la
enseñanza de la Historia de y
en la Argentina.
Relaciones y entrecruzamientos
entre historiografía e historia
escolar**

Volumen 15

Índice

“Argentina desde el Mar”: una apuesta pedagógica a la enseñanza de la historia naval en ámbitos civiles y militares.....	880
<i>Gustavo Chaliar, Luciano Izarra, Gerardo Ariel Vilar</i>	
El Mar hace historia: una propuesta de extensión educativa naval	884
<i>Gustavo Chaliar, Luciano Izarra, Gerardo Ariel Vilar</i>	
Integración-Inclusión: las controversias en torno al “Estar” y el “Existir”. Un abordaje desde la enseñanza de la historia	889
<i>Vanesa Alejandra Guatteo</i>	
Los manuales escolares como objeto de investigación historiográfico. Análisis de la presidencia de Arturo Illia	895
<i>Nicolás E. Ferrari</i>	
El código disciplinar histórico. Relaciones entre Historiografía e Historia Escolar en la Argentina	902
<i>Mariano Santos La Rosa</i>	
La historia económica medieval como novedad historiográfica: el caso de los manuales escolares bonaerenses (1994-2006)	908
<i>David Waiman</i>	

“Argentina desde el Mar”: una apuesta pedagógica a la enseñanza de la historia naval en ámbitos civiles y militares

Gustavo Chalier

Archivo Histórico Municipal de Punta Alta - Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
gmchalier@yahoo.com.ar, gustavo.chalier@uns.edu.ar

Luciano Izarra

Archivo Histórico Municipal de Punta Alta - Escuela de Oficiales de la Armada
izarraluciano@gmail.com

Gerardo Ariel Vilar

Armada Argentina - Instituto Universitario Naval - Escuela de Oficiales de la Armada
ge.vilar@hotmail.com

Introducción

Hace ya unos años, docentes e historiadores del Departamento de Estudios Históricos Navales y de la Escuela de Suboficiales de la Armada (ESOA), se plantearon la necesidad de generar un producto que sirva a la renovación pedagógica tanto en institutos navales como en las del ámbito civil.

Se enfrentaban al desafío de enseñar la historia naval argentina a nuevas generaciones de cadetes, con material de texto que en su mayoría se remontaba a medio siglo atrás. De este modo, los aspirantes, la mayoría de ellos nativos digitales y con otros parámetros de lectura y análisis, se encontraban ante un material que no respondía a sus inquietudes e intereses y que, además, adolecía como es lógico suponer, de una visión historiográfica propia de principios o mediados del siglo XX, no acorde con los tiempos que corren.

Ante este panorama y dispuestos a cambiarlo con una acción positiva, profesionales del Departamento de Estudios Históricos Navales y de la ESOA, en conjunto con pares del Archivo Histórico Municipal de Punta Alta y las Universidades Nacionales del Sur y de Mar del Plata, articularon un grupo de trabajo tendiente a la producción de un libro que satisficiera las necesidades tanto de profesores como de alumnos¹.

Del esfuerzo mancomunado de ese grupo de historiadores militares y civiles que generaron el marco propicio para la investigación, la discusión y el aporte de ideas y puntos de vista surgió el libro *Argentina desde el Mar: Introducción a la Historia Naval Argentina de 1776 a 1852*, que fuera publicado por la Armada Argentina y el Ministerio de Defensa en el año 2014 (Spinelli, 2014). Está

¹ “El estudio de los manuales escolares es un tema recurrente en las investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza de la Historia debido a su condición de verdaderos intérpretes del currículum prescripto, que los convierte en los más influyentes mediadores entre el diseño curricular y las prácticas áulicas. Tal es su importancia que puede considerarse que el “currículum real” se encuentra conformado por el currículum prescripto, la propuesta editorial y la cultura pedagógica de los docentes” (Santos La Rosa, 2009: 1).

especialmente pensado para liceos y escuelas de formación naval y también para los últimos años de la escuela secundaria y del terciario en el ámbito civil. Se trata de un libro que puede utilizarse para enseñar historia argentina pero con una visión orientada desde la costa del Atlántico.

El libro: algunas consideraciones previas

La edición de *Argentina desde el Mar*, representa una de las mayores contribuciones de la Armada Argentina a la renovación de la enseñanza de la Historia Naval Argentina efectuada en las últimas décadas.

En este sentido, el libro es una muestra acabada de lo que puede la interacción de civiles y militares en pos de un objetivo común y señala un punto de partida para extender la colaboración a otros ámbitos a fin de tender puentes de comprensión y mutua confianza.

Como dice en su presentación, el manual quiere ser más que una simple relación del pasado de marinos y de naves. En un país donde el mar es la principal frontera y camino con el mundo, la conciencia de su importancia es vital y solo puede construirse desde la educación. Este debe ser un esfuerzo del Estado y por ello la Armada de los argentinos asume un desafío no abordado hasta ahora: presentar una historia argentina contada desde el mar como protagonista central, tal como lo indica el título. Esta nueva mirada sobre los sucesos históricos hacen revalorizar y colocar en su justa dimensión los principales hitos y hombres de la tradición naval argentina, integrando esa vasta “pampa azul” al conjunto del territorio nacional.

Características

El libro presenta una propuesta que recupera muchos de los aportes generados desde la Didáctica de la Historia, diseñando un material pensado integralmente con una finalidad pedagógica.

De allí el especial énfasis puesto en anticipar las dificultades que presenta la narrativa histórica para los no iniciados, sobre todo en los aspectos cronológicos de diacronía y sincronía y en la ubicación temporo-espacial (Gómez Carrasco *et al.*, 2014).

Uno de los aspectos más complejos relacionados con el aprendizaje de la Historia escolar tiene que ver con el reconocimiento de relaciones de multicausalidad en la explicación histórica. Para un alumno, entender las características del tiempo histórico implica el dominio del concepto de causalidad y adquirir conciencia de que en la Historia no se presentan simples relaciones de causa-efecto, a diferencia de otras disciplinas científicas (Santos La Rosa, 2009: 4).

Conscientes de estos problemas, se ha incorporado una serie de elementos —cartografía, líneas de tiempo, ilustraciones, glosario de términos técnicos y ampliaciones de información— que junto a un diseño moderno, ágil y conforme a los requerimientos pedagógicos buscan facilitar la lectura y comprensión de los temas abordados.

Estos elementos, lejos de ser “adornos” o anexos al texto, son herramientas fundamentales para comprender el relato en su integralidad. Para su correcta utilización se ha elaborado un sistema que recuerda a los hipervínculos de las páginas web. Un subrayado alerta al lector sobre la palabra, nombre o concepto que se desea aclarar y un sencillo sistema de signos adosado lo envía a una ampliación de

información, una biografía, un mapa, una fotografía o una definición que se ubican en recuadros de color fuera de texto y en la misma página, para facilitar su ubicación.

El sistema, además de permitir liberar al texto de largas perífrasis que conspiran contra la claridad de lo expuesto, sirve para que el alumno se encuentre en un entorno amigable, que emula el modo de lectura de uso en el mundo digital (González Quirós, 2006; Dussel y Quevedo, 2010). En suma, es parte de las estrategias planteadas para acercar a los jóvenes alumnos a la lectura (Ramos Curd, 2013).

Los mapas y las líneas de tiempo sirven para ubicar claramente al lector en las coordenadas cronológicas y espaciales donde ocurren los procesos que se narran. En este sentido, han colaborado un nutrido grupo interdisciplinario formado por cartógrafos y diseñadores gráficos bajo la coordinación de los autores. De esta manera, se procuró aunar criterios de científicidad, claridad y atractivo visual y rigurosidad histórica

Las ilustraciones (tanto dibujos como reproducciones de cuadros) no tienen solo un fin estético sino que remiten a los textos, facilitando el entendimiento mediante la inclusión de epígrafes explicativos. En cuanto a las representaciones pictóricas, se procuró en lo posible que sean lo más próximas posibles a la época que se narra. Siempre se tuvo el cuidado de colocar el nombre del cuadro, el del artista, la fecha de su realización y el museo o colección donde se encuentra, a fin de referenciarlo correctamente. Los dibujos tienen una doble finalidad: por un lado, aproximarse al mundo gráfico del comic y del video, aportando frescura y dinamismo; por el otro, recrear situaciones o hechos históricos que no se hallan representados en la gran pintura histórica. Un ejemplo lo brinda el dibujo de la lucha cuerpo a cuerpo y trabuco en mano, de Juan Bautista Azopardo en la cubierta de la *Invencible* durante el combate de San Nicolás (Spinelli, 2014: 42). Como en el caso de la cartografía, el ilustrador contó con el asesoramiento de los autores y de especialistas en uniformes navales y navíos antiguos para efectuar la recreación del modo más correcto posible.

Finalmente el glosario tiene por objetivo explicar aquellos términos que pueden ofrecer dificultades, con la doble finalidad de ayudar a la lectura e incrementar el vocabulario técnico.

Un párrafo aparte merece la incorporación de colaboraciones de especialistas en diversas temáticas históricas constituye un aporte fundamental con miras a ofrecer un relato que contribuya a que el lector pueda percibir la complejidad inherente a todo intento de reconstrucción del pasado. Historiadores e intelectuales de gran renombre, miembros de la Academia Nacional de la Historia y de diversas universidades argentinas y extranjeras, tanto especialistas en temas navales como en historia social, económica y política, prestaron su pluma a breves notas e introdujeron diversas miradas historiográficas. Entre otros, gentilmente escribieron las colaboraciones especialistas de la talla de Eduardo Míguez, Gabriel Di Meglio, Sara Mata, Federico Lorenz, Miguel Ángel De Marco, Fabio Wassermann y Alejandro Rabinovich. La heterogeneidad de sus posturas historiográficas, sus ámbitos de estudio y sus miradas particulares ampliaron enormemente el campo interpretativo del texto, habilitando la discusión y el debate. Esto coadyuvó a enmarcar los sucesos históricos, de manera tal que se evita un relato autosuficiente, lineal y definitivo, abordando explicaciones multicausales, desarrollando de manera precisa los conceptos presentados en esta obra (Santos La Rosa, 2009).

Recepción

Desde su aparición, *Argentina desde el Mar* ha tenido una excelente acogida por parte de la comunidad educativa en general. No solamente sus aspectos formales llamaron la atención, sino también la visión “pelagocéntrica” adoptada, que rompe con el relato de “tierra adentro” de la historiografía argentina

tradicional. Esto lleva, por otra parte, a revalorizar el papel de áreas hasta entonces consideradas marginales en el relato historiográfico, como la Patagonia, la bahía Blanca o Carmen de Patagones.

El libro fue formalmente presentado el 14 de octubre de 2014 en las instalaciones que el Departamento de Estudios Históricos Navales posee en Casa Amarilla. El acto, celebrado en el marco del Bicentenario del Combate de Montevideo, fue encabezado por el ministro de Defensa, el Jefe del Estado Mayor General de la Armada y otras autoridades. En esa oportunidad, se dictó un taller didáctico Taller didáctico con alumnos presentes de las “Almirante Brown” y el Liceo Naval de Vicente López, que tuvieron como consigna mencionar tres atributos del prócer naval y una frase que lo defina, con el objetivo de seguir conociendo la vida del héroe naval. Mediante láminas y el apoyo del manual escolar *Argentina desde el Mar*, los chicos realizaron una puesta en común donde se los observó entusiasmados e interesados por la propuesta establecida.

Posteriormente, el libro fue presentado en Puerto Belgrano, Punta Alta, Mar del Plata, Bahía Blanca, Rosario y otras localidades, concitando siempre la atención y entusiasmo de docentes, bibliotecarios y alumnos. En la mayoría de esas presentaciones se hizo entrega de ejemplares para las bibliotecas escolares y públicas.

Como la demanda excede con mucho la oferta de ejemplares editados, este año se gestionó la inclusión del libro en formato digital en la página del Ministerio de Educación de la Nación Educ.ar, por lo que ahora está disponible gratuitamente en la siguiente dirección:

Bibliografía

- Dussel, I. y otros (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Buenos Aires, Santillana.
- Gómez Carrasco, C. y otros (2014). “La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias”, *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n.º 29-1, pp. 11-25.
- González Quirós, J. L. (2006). “Sobre las formas de lectura en el mundo digital”, *El Noticiero de las Ideas*, n.º 28, pp. 35-42.
- Ramos Curd, E. (2013). “Estrategias para alcanzar nuevos lectores”, *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, n.º 80, pp. 3-39.
- Santos La Rosa, M. (2009) “La causalidad histórica en manuales escolares”, ponencia presentada en las *XII Jornadas Interescuelas*, Departamento de Historia, Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, Inédita.
- Spinelli, G. (Dir.) (2014). *Argentina desde el Mar: Introducción a la Historia Naval Argentina de 1776 a 1852*, Buenos Aires, Armada Argentina, Ministerio de Defensa.

El Mar hace historia: una propuesta de extensión educativa naval

Gustavo Chalier

Archivo Histórico Municipal de Punta Alta - Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
gmchalier@yahoo.com.ar, gustavo.chalier@uns.edu.ar

Luciano Izarra

Archivo Histórico Municipal de Punta Alta - Escuela de Oficiales de la Armada
izarraluciano@gmail.com

Gerardo Ariel Vilar

Armada Argentina - Instituto Universitario Naval - Escuela de Oficiales de la Armada
ge.vilar@hotmail.com

Introducción

Actualmente existe una demanda por indagar y divulgar la historia regional¹. Es en ese contexto que desde la Escuela de Oficiales de la Armada se encara un proyecto de extensión junto con el Archivo Histórico Municipal de Punta Alta, en tanto referente de la historia regional para emprender la producción de contenidos históricos navales regionales que puedan ser editados en diferentes formatos a fin de transferir el conocimiento de la historia naval de la zona a la comunidad civil y militar de la zona. Estos contenidos deben ser claros y accesibles, brindando una visión historiográfica amplia y de conjunto, a fin de situar el relato de la historia naval en un marco más amplio que abarque lo político, lo económico y lo social. Para ello se tiene previsto la realización de un proyecto a mediano plazo que se concentre en el desarrollo de las expediciones por mar y el desarrollo del área focal de la bahía Blanca a lo largo del siglo XIX.

Descripción de la actividad propuesta

El espacio geográfico que contiene a la Base Naval Puerto Belgrano y a las ciudades de Bahía Blanca y Punta Alta concentra una historia en común cuyos orígenes se remontan a las primeras décadas del siglo XIX. Las primeras expediciones marítimas impulsadas desde el gobierno de Martín Rodríguez se constituyen, quizás, como la génesis de un proceso histórico de larga duración que adquirió un fuerte dinamismo con la creación y desarrollo del Puerto Militar. Su consecuencia inmediata fue la instalación

¹ Sobre el concepto de historia regional y la necesidad de su utilización, existe amplia bibliografía. De entre los numerosos trabajos, destacamos: Martínez Botero, 2012; el volumen colectivo de Fernández, 2007; Dalla-Corte Caballero y Fernández 1999, Ulloa, 2008.

y posterior crecimiento de un núcleo urbano que años después se transformó en cabecera del partido de Coronel Rosales.

Así, la proximidad y el vínculo de Punta Alta con la Base Naval generaron estrechos lazos de interacción, tanto sociales, económicos, políticos y culturales. Siendo Puerto Belgrano el mayor complejo militar nacional y teniendo en cuenta el desarrollo sostenido de la ciudad de Punta Alta, que ha sido distinguida como la ciudad de mayor calidad de vida en la Argentina, estos lazos inevitablemente tienden a vincularse de forma más densa; de hecho Punta Alta es la ciudad que en forma individual aporta más aspirantes a ingresar a la Armada de todo el país. Por otra parte, la cercanía y contacto estrecho entre una comunidad con una cultura militar y naval y otra cuya población es mayormente civil requiere de esfuerzos compartidos para acercar miradas y derribar mitos y prejuicios, lo cual enriquecerá la calidad de la relación. Indagar en forma sistemática sobre la historia común y en particular sobre la historia del mar como vínculo entre ambos es uno de los modos de lograrlo.

En la actualidad hay una creciente demanda regional por indagar y divulgar su historia; no solo por parte de las instituciones educativas sino de la población en general. El Departamento de Estudios Históricos Navales ha realizado una fecunda tarea y publicado numerosas contribuciones de alto valor histórico que contribuyen con este interés. Del mismo modo el Archivo Histórico Municipal de la ciudad de Punta Alta investiga y produce en forma sistemática contenidos históricos regionales que en forma frecuente se relacionan con la Armada Argentina y enriquecen el conocimiento de la misma. Por otra parte la Escuela de Oficiales de la Armada cuenta con un Departamento de Investigaciones que interactúa en forma permanente con el Departamento de Estudios Históricos Navales y que se relaciona de modo cooperativo con el Archivo Histórico Municipal.

En función de lo expuesto se pretende producir contenidos históricos navales regionales que puedan ser editados en diversos formatos (textos, multimedia, audiovisuales, conferencias y radiales) para transferir el conocimiento a la comunidad de los partidos de Coronel Rosales, Bahía Blanca y de Carmen de Patagones. Está específicamente dirigido a:

Destinatarios	Modalidad	Articulación
Alumnos EGB	Entrega de material de estudio – Manual y Carta Histórica	Consejo Escolar Secretaría Cultura MCR
Alumnos Educación Secundaria	Entrega de material de estudio – Manual y Carta Histórica	Consejo Escolar Secretaría Cultura MCR
Perfeccionamiento Docente	Seminarios de Perfeccionamiento Entrega de Material – Manual y Carta Histórica	Consejo Escolar Secretaría Cultura MCR
Comunidad	Conferencias y producción de contenidos digitales	Secretaría de Cultura MCR

Para ello se tiene previsto la realización de un proyecto de mediano plazo que concentra las siguientes temáticas:

- a) Primeras expediciones navales a la bahía Blanca (1822-1833).
- b) Desarrollo del área focal Bahía Blanca (1833-1898).
- c) Construcción del Puerto Militar y su desarrollo urbanístico (1898-1960).
- d) El papel del Estado Nacional en el desarrollo portuario y urbanístico de la región (1960-2000).

En una primera etapa, el eje temático a desarrollar lo constituyen las primeras expediciones al área de la bahía Blanca durante los inicios del siglo XIX. Estas misiones de carácter científico y militar revisten su importancia por varias razones: terminada la guerra de la independencia, fueron las primeras acciones navales llevadas a cabo —en su mayoría— por el gobierno además de ser las de mayor importancia antes de la Guerra con Brasil; por otra parte, marcaron la política de exploración del espacio marítimo y los intentos de vincular estratégicamente Buenos Aires y Carmen de Patagones. Además, en

ellas se estudió por vez primera de forma sistemática la zona de la bahía Blanca y, se impusieron los topónimos del área que son conocidos por todos.

Este eje se divide en los siguientes subtemas:

- Expedición de la Goleta *Clive*, 1823 y 1824.
- Expediciones del Bergantín *Belgrano*, 1824 y 1825.
- Expedición del HMS *Beagle*, 1832 y 1833.

Este proyecto tiende, además, a la producción de contenidos adecuados, claros y accesibles que otorguen una visión historiográfica amplia y de conjunto del pasado de la marina y como se fue desarrollando una interdependencia compleja entre Puerto Belgrano y Punta Alta. Material que pretende situar el relato de la historia naval en un contexto más amplio y desarrollando estrategias didácticas modernas que pongan al alcance de los alumnos y público en general la cabal comprensión de los temas abordados.

El material primario a producir son libros de texto, que incluyan, además, gráficos, infografías, mapas y planos, fotografías, dibujos, cuadros y todo aquello que permita una comprensión integral del tema. Independientemente de ello los contenidos históricos permitirán la producción de audiovisuales, productos multimedia y para la Internet.

Fundamentación que vincula al Proyecto con el Programa a aplicar.

Si bien existen exhaustivos trabajos de investigación, síntesis y compilación que abordan diferentes períodos de la Historia Naval Argentina², actualmente se visualiza una doble necesidad, por un lado renovar el panorama historiográfico acorde a los nuevos paradigmas científicos y que responda a las necesidades actuales. La segunda cuestión se enmarca en la intención de otorgarle una impronta didáctica actualizada a efectos de alcanzar mayor eficacia en la difusión y divulgación de este conocimiento, no solo en el ámbito castrense sino en los distintos planos sociales con los cuales se vincula el personal militar de la Armada Argentina.

En este sentido, la historia naval está estrechamente vinculada a la historia de la población de Punta Alta y de todo el partido de Coronel Rosales de la que es su ciudad cabecera. En efecto, ya el nombre mismo del distrito marca la estrecha y fructífera relación entre los habitantes de Punta Alta y de la Base Naval Puerto Belgrano.

Esta relación va mucho más allá de lo afectivo y entraña lo económico y lo social. La mayor parte del personal civil que trabaja y trabajó en la Base Naval reside en Punta Alta, ciudad también donde habitan un sinnúmero de marinos en actividad o retirados. Las vinculaciones se complementan también con el permanente intercambio económico que existe entre ambas.

Ante esta realidad tan singular, esa comunidad de dos ciudades hermanadas por el mar y por su puerto tienen no solo el interés sino el derecho a acceder a su historia, en este proyecto en su dimensión marítima naval, y disponer de contenidos producidos en forma moderna y didáctica; esto es de especial importancia para educandos y educadores regionales.

Indagar el pasado, desde producciones realizadas en forma conjunta por historiadores de la Armada y del Municipio, reforzaría el lazo entre el relato de génesis y crecimiento de la Armada en general y de la Base Naval de Puerto Belgrano y el propio de Punta Alta. Al mismo tiempo, pondría en consideración mayor los importantes aportes directos o indirectos llevados a cabo por la Marina para el

² Entre ellos, cabe mencionar el monumental trabajo de Destéfani, 1986 y algunos intentos de renovación historiográfica como el de Oyarzábal, 2005

desarrollo de la comunidad puntaltense y como esta ciudad influyó en el crecimiento de una ciudad como Punta Alta.

Objetivos

Entre los objetivos centrales de la propuesta, figuran:

- Producir y transferir conocimientos sobre Historia Naval a los institutos educativos del ámbito civil que se concentran en el partido de Coronel Rosales y zona de influencia.
- Afianzar, desde la Historia, los vínculos sociales entre la Base Naval de Puerto Belgrano y la comunidad de Punta Alta.
- Propender a un mejor conocimiento de la historia nacional incorporando la dimensión naval, portuaria y marítima.
- Vincular al sector civil y militar de la comunidad, tendiendo puentes de unión y comprensión mutuos.

Previsión de impacto interno y externo

Uno de los elementos que sirven a la hora de juzgar la propuesta es la evaluación de su impacto tanto en el seno de la institución (interno) como en el conjunto de la sociedad (externo). Por lo tanto, se prevé:

Impacto interno:

- Fomentar la articulación de actividades académicas de la ESOA con otros organismos de la Armada, contribuyendo a la difusión de la historia naval argentina.
- Promover la difusión interna del Proyecto Institucional de la ESOA.
- Contribuir con las Políticas Educativas de la Armada.
- Contribuir con material bibliográfico para los institutos educativos navales.

Impacto externo:

- Contribuir a la difusión en el ámbito educativo del distrito de Coronel Rosales y en la comunidad en general, la historia naval argentina.
- Brindar información bibliográfica actualizada a público externo, docentes y alumnos de Coronel Rosales.
- Dinamizar las vinculaciones con el Archivo Histórico Municipal de Punta Alta, en tanto institución de referencia en el estudio de la historia local.
- Promover la difusión externa del Proyecto Institucional de la ESOA

Avances en el proyecto

Teniendo en cuenta que el proyecto se encuentra en su etapa de génesis, porque fue aprobado como tal por el Instituto Universitario Naval en el mes de mayo del 2013, se han efectuado una serie de avances de interés para la concreción del mismo.

Hasta el momento, se han realizado varias y fructíferas visitas al Archivo General de la Nación y al Archivo General de la Armada, con el fin de realizar un trabajo de hermenéutica y obtener copias digitales de la documentación original, la que de otro modo no nos sería de fácil acceso.

Paralelamente, el equipo está leyendo y analizando toda esta información documental, complementándola con el aporte de la bibliografía sobre el tema. En este último punto, los trabajos éditos que traten específicamente la temática han sido escasos y de valor dispar.

Nos hemos detenido en el estudio de la toponimia del estuario de la bahía Blanca que dejaron estas primeras expediciones, especialmente en los de “Puerto Belgrano”, “Arroyo Pareja” y “Punta Alta”. En este campo, se han efectuado hallazgos tendientes a clarificar los orígenes y alcances originales de estos nombres y su importancia en la posterior identidad de la zona.

Es de destacar que, como parte del proyecto se elaboró un libro de Introducción a la Historia Naval destinado a alumnos de los últimos años de secundaria y primeros de institutos terciarios tanto militares como civiles. Titulado *Argentina desde el Mar*, abarca los primeros cincuenta años de vida independiente de la Argentina. Tal como lo indica su título, presenta una historia argentina vista “desde el mar”, con criterios pedagógicos modernos que incluyen una gráfica acorde con cuadros, líneas de tiempo e ilustraciones *ad hoc*. Para ello, además de los integrantes del equipo de investigación, logró el concurso de importantes historiadores civiles y navales de prestigiosas universidades argentinas y del extranjero, quienes escribieron textos especialmente concebidos para la publicación. Además, hubo asesores pedagógicos que aportarán sus conocimientos para que el manual sea un material que cumpla con los requisitos que requiere un material de esta índole (Spinelli, 2014).

Bibliografía

- Dalla-Corte Caballero, G. y otros (1999). “Las metáforas de la región. Continente conceptual y construcción historiográfica”, *Anuario de la Escuela de Historia*, vol. 16, pp. 149-164.
- Destéfani, L. (1986). *Historia Marítima Argentina*, Buenos Aires, Departamento de Estudios Históricos Navales, 10 volúmenes.
- Fernández, S. (Comp.) (2007). *Más allá del territorio La historia regional y local como problema Discusiones, balances y proyecciones*, Rosario, Prohistoria Ediciones.
- Martínez Botero, S. (2012). “La necesaria existencia de la historia regional o la tarea por construir la región”, *Revista Gestión & Región*, n.º 14, Colombia, pp. 7-18.
- Oyarzábal, G. (2005). *Los Marineros de la Generación del Ochenta- Evolución y consolidación del poder naval de la Argentina*, Buenos Aires, Emece.
- Spinelli, G. (Dir.) (2014). *Argentina desde el Mar: Introducción a la Historia Naval Argentina de 1776 a 1852*, Buenos Aires, Armada Argentina, Ministerio de Defensa
- Ulloa, S. (2008). “Historia regional o perdidos en el espacio”, en: Gutiérrez Lorenzo, M. (Coord.). *Cuadernos de investigación Histórica 1*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp.31-62.

Integración-Inclusión.

Las controversias en torno al “Estar” y el “Existir”.

Un abordaje desde la enseñanza de la historia

Vanesa Alejandra Guatteo

Universidad Nacional del Sur

vguatteo@gmail.com

Introducción

Esta ponencia forma parte del corpus investigativo de mi tesis de licenciatura en historia, centrada en el abordaje de la problemática de la enseñanza de la historia escolar en aulas con estudiantes que presentan necesidades educativas derivadas de una discapacidad; y los desafíos planteados a la formación de profesores de historia.

Partiendo de esta aclaración, lo que intentaré a continuación es establecer el marco teórico en el que se fundamenta mi trabajo.

Los aspectos legales de la integración

A partir de la segunda mitad del siglo XX surgieron a nivel mundial una serie de leyes, resoluciones y decretos que garantizan la educación de las personas con discapacidad dentro de los sistemas educativos. Es relevante mencionar que esas leyes se basan fundamentalmente en la Declaración de Salamanca de 1994 que reafirma el derecho que todas las personas tienen a la educación¹.

En la Argentina la Ley de Educación Nacional n.º 26206 establece la obligatoriedad del nivel secundario en su artículo 29 “La educación secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria”; y reconoce a la educación especial como una modalidad dentro de sistema educativo: “La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (art. 42). De esta manera, el Gobierno Argentino, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y del Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los alumnos con discapacidades en todos los niveles y modalidades, brindándoles “una

¹ No me detendré en esta ponencia a analizar las declaraciones y leyes internacionales que conformaran el marco legal de mi investigación. Puede verse otro artículo de mi coautoría disponible en : http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_1/guatteo_mardones.pdf

propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (LEN Art. 11 Inc. n).

En el marco de la LEN, se sancionaron una serie de leyes y resoluciones. En el año 2007, en la provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación Provincial n.º 13688 reafirma los derechos y garantías expresados en la LEN. En el año 2008 el Senado y la Cámara de Diputados a nivel nacional sancionan la Ley n.º 26378 “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”. Por la misma se reconoce la concepción de la discapacidad como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción de los sujetos y los entornos. Dentro de este marco legislativo, en el año 2011, se produce una reformulación de las resoluciones expedidas por la Dirección General de Cultura y Educación n.º 1220/80 y 2543/03 “Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el contexto de una Escuela Inclusiva”, y se sanciona la resolución n.º 4635 que establece el marco organizativo y los procedimientos para la elaboración de los proyectos de integración escolar. En el mes de Octubre de 2011 el Consejo Federal de Educación aprobó la Resolución 155/11 donde se plantean las orientaciones para la modalidad de Educación Especial, con el objetivo de profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo y asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas.

Estas reformas educativas responden en su conjunto al modelo social de la discapacidad sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el marco de las Convenciones y principios de derechos humanos. Parrilla Latas asegura que “el modelo social surge como una respuesta al modelo médico de la discapacidad, planteando la influencia social en el proceso que lleva a crear identidades discapacitadas y que legitima una visión negativa de las diferencias” (2002: 20). En concordancia con este planteo, en la Resolución n.º 155/11 del Consejo Federal de Educación se afirma que para este modelo, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras). Desde este modelo se promueve el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho, capaz no sólo a manifestar sus necesidades y deseos, sino también a participar con sus opiniones en la toma de decisiones sobre todos aquellos aspectos que los afectan o inciden sobre su vida personal y el ejercicio de su ciudadanía. En síntesis, es un modelo que se presenta como un nuevo paradigma de la discapacidad, relacionado con los valores esenciales que fundamentan los Derechos Humanos, como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad, que propician la disminución de barreras y que dan lugar a la inclusión social.

En este punto del análisis resulta significativo aclarar dos conceptos que han tenido múltiples interpretaciones a lo largo de estos años de transformaciones.² Me refiero a los conceptos de Integración e Inclusión. La integración es el proceso de enseñar juntos a alumnos con y sin necesidades educativas derivadas de una discapacidad en todos los niveles educativos. Según la Resolución n.º 155/11 del CFE

Los proyectos de integración escolar deben facilitar el proceso de construcción de aprendizajes y saberes de los sujetos con discapacidad a partir de la definición de apoyos que sostengan pedagógica y didácticamente esos procesos. Por lo tanto, la integración de un sujeto con discapacidad supera la mera intervención técnica para dar lugar a un abordaje pedagógico integral del proceso educativo en el marco de sus necesidades individuales y del contexto institucional en el que lleva a cabo su trayectoria.

² No es mi propósito explayarme en las explicaciones en torno a los debates sobre su comprensión y aplicación.

La inclusión, por otro lado, es una concepción mucho más profunda. La escuela inclusiva ofrece el espacio para lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen a pertenecer a una comunidad, construir una cultura e identidad con los otros y a educarse en las instituciones formalmente reconocidas. En este sentido, la inclusión es considerada un objetivo de la educación y la integración asume el carácter de medio a través del cual aquélla se puede alcanzar. Es decir que la integración educativa posibilita los procesos de inclusión social, que le aportan instancias de participación social tendiendo a la autonomía y al desarrollo de una vida independiente.

Otro aspecto importante en el ámbito de la atención educativa de los alumnos con discapacidad queda delineado en la idea de configuraciones de apoyo. Dichas configuraciones, según el Documento de Apoyo para la Integración de alumnos con discapacidad en el Nivel Secundario elaborado por la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires,

Están constituidas por redes, relaciones, interacciones, que acontecen entre sujetos, grupos e instituciones como marco para la organización de propuestas integradoras. Implican la especificación de ámbitos de intervención educativa en relación con la atención educativa especializada, el asesoramiento y orientación, la provisión de recursos, el seguimiento y evaluación de las trayectorias educativas de los alumnos con discapacidad. El punto de partida de estas configuraciones de apoyo se ubica en cada sujeto, su experiencia de vida, sus necesidades educativas y en sus motivaciones, de forma tal que permita tomar decisiones que potencien sus capacidades, en proyección a su integración educativa, social y laboral.

Considero, al igual que Alejandra Birgin (1992) que “la práctica docente es una práctica institucionalizada, que depende de una sociedad, en un contexto con intereses hegemónicos, en un sistema educativo dado, con una burocracia particular y que posee una historia propia”. En este sentido es importante que como docentes conozcamos las transformaciones que han generado estas leyes y los planteos actuales acerca de las concepciones de discapacidad, integración e inclusión.

Instituciones, docentes e integración

Viñao Frao (2002:73) considera que la cultura escolar estaría constituida por

(...) un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) que se encuentran sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.

Una característica inherente a la cultura escolar es su resistencia al cambio, sobre todo a las reformas educativas. Es por eso que a pesar de los avances en materia legal, organizativa y hasta profesional, la escuela tiene serias dificultades para acoger la idea misma de diversidad y las exclusiones siguen presentes. El impacto que tienen las reformas educativas sobre el ámbito escolar fue analizado por Tyack y Cuban (2001), quienes acuñaron el concepto de gramática escolar para hacer referencia al: “conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores, que se materializan en reglas y supuestos, modos de pensar y hacer compartidos, que no se cuestionan”. Ejemplos de esta gramática son:

- los modos de organización y formas estandarizadas de concebir el tiempo y el espacio escolar.

- la transmisión de saberes.
- la asignación de calificaciones.
- la división de los alumnos en grupos que presentan alguna homogeneidad, separados en distintas aulas.

Estas tradiciones que delimitan a “verdadera” y la “falsa” educación, son uno de los principales obstáculos en el momento que se plantea la integración de personas con discapacidad en la escuela común, ya que supone un cambio en la manera tradicional (homogenizante) de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

En este contexto me pregunto ¿el reconocimiento del derecho a “estar” en las instituciones, garantiza el “existir” dentro de las mismas? ¿Son atravesadas la cultura y la gramática escolar por este nuevo corpus legal? Coincido con Carlos Skliar cuando manifiesta que “uno podría preguntarse si la inclusión es inclusión cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación legal del otro como otro de derecho, la suma presente de presencias pero no de existencias”³

Parrilla Latas (2002:25) afirma que “la educación inclusiva no es simplemente emplazar a los alumnos con discapacidades con sus compañeros (...) no es mantener a los alumnos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que profesores especiales den respuesta a las necesidades de los alumnos en la escuela común”. Esto pude observar en las entrevistas que he realizado para la tesis y en mi propia experiencia con alumnos con discapacidades. Los docentes pretendemos ir a la escuela y establecer un diálogo con alumnos que en su “diversidad” puedan comprender el complejo de contenidos que el curriculum de historia nos propone en los distintos años. Pero esa “diversidad” que comúnmente aceptamos en muchos casos la identificamos con: problemas de drogadicción, violencia, abusos, pobreza etc. Esa es la “diversidad del alumnado aceptable” a la que podemos adaptar nuestras miradas, la que podemos entender, para la que en cierto modo nos prepara formación inicial. ¿Pero qué pasa cuando al entrar en el aula señalan a un pequeño grupo como “integrados”? En mi caso era una concepción que desconocía y que asocié a la “diversidad” con la que ya había trabajado durante el voluntariado de la materia Didáctica de la Historia del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur. En cierto punto esa postura hizo que no los vea como un otro “imposible”, siempre fueron ese otro posible que me planteaba el desafío de superarme en el momento de planificar día a día mis prácticas docentes situadas. Tuve que informarme para que puedan entenderme y trabajar teniendo en cuenta distintas discapacidades, en el contexto de una institución que estaba pendiente de sus alumnos y que enmarcaba sus prácticas en un Proyecto de Integración Educativa. Conocí a las maestras integradoras, docentes que se comprometieron a trabajar conmigo en post de delinear los pasos a seguir en el proceso de enseñanza- aprendizaje de esos chicos. Fueron estas experiencias la que motivaron la problemática planteada en mi tesis.

Teregi (2006: 210) sostiene que “Afrontar la enseñanza de contenidos escolares a sujetos distintos de los “esperados” pone en tensión el saber pedagógico-didáctico y enfrenta a la escuela con los límites de lo que sabemos acerca de cómo enseñar, qué es lo que sabemos acerca de cómo enseñar en determinadas condiciones”. Durante las entrevistas algunas profesoras afirmaban que ese no era el trabajo para el que se había formado y que las maestras integradoras debían hacerse cargo de la “enseñanza individualizada” de sus alumnos, estando constantemente presentes en las aulas.

Otros manifestaron la dificultad para explicar contenidos propios de la historia y de las estrategias que utilizaron:

³ Skliar, C. “Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre estar juntos en la educación”.

Enseñarle la Revolución Francesa a un chico que tiene dificultades o que tiene...un modo de aprender que es más lento. Tuve un chico autista (...) aprenden mucho de memoria pueden grabar memorísticamente páginas completas de textos y son tal cual. Entonces vos le dabas para estudiar y si vos tomabas en función de lo que iba diciendo el texto con ese orden, sin alterar el orden, era de diez. (...) llegó un momento que empezamos a adecuar los contenidos por sugerencia de su psicopedagoga entonces se acotaba se achicaba porque él dice que le daba mucho cansancio estudiar, pero bueno, esos contenidos que eran los contenidos mínimos están (T. Z., Comunicación personal, 25 de octubre de 2015).

Trabajábamos mucho en conjunto y entonces se nos ocurrían, viste cuando estas que te juntas y “que podemos hacer”. Esto... trabajar con un mapa, pintar, había mucho también de eso, de trabajar con lo lúdico, que se yo... animalitos, obviamente que no le iba a pedir que se aprenda fechas entonces con flechitas que estaba antes y que estaba después. Eran cosas bastante simples (T. Z., Comunicación personal, 25 de octubre de 2015).

En el caso del... del alumno con dislexia, tenía otros problemas porque el tenía muchas dificultades para leer y muchas dificultades para escribir. Entonces yo tenía que hacerle producciones, digamos los mismos contenidos en textos más cortos. Eso tenía que hacer un proceso yo de adaptación de los textos de los materiales (...) nos sugerían como tratar como canalizar las estrategias pedagógicas con él. Digamos nos daban una especie de receta “el funciona bien haciendo esto” “se sugiere hacer otra cosa y tal otra”. Después con respecto a su lectura había que producirle textos cortos. No era un problema en este caso porque la materia era Cultura y Estética Contemporánea entonces yo podía adaptar textos de manera más fácil que en el otro caso que era historia concretamente. Y después los escritos, el podía dar orales perfectamente no tenía problema, pero en los escritos él fue el primer alumno que tuvo una nootbook en la clase (P. O., Comunicación personal, 5 de noviembre de 2015).

En relación con estas reflexiones extraídas de algunas entrevistas, resulta interesante el planteo de Larrive (1982), citado en Verdugo (1995:79) asegurando que: “Mientras que la integración puede ser impuesta por la ley, el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la integración que cualquier estrategia administrativa o curricular”

Conclusiones provisionarias, algunos lineamientos

La integración de alumnos con discapacidades requiere en la práctica a docentes comprometidos y responsables éticamente con su trabajo. Capaces de elaborar estrategias innovadoras a partir de sus disciplinas pero tomando los aportes de sus pares. El trabajo colaborativo y multidisciplinar en las instituciones escolares es de vital importancia para transformar las tradiciones escolares que en el siglo XXI colisionan con una realidad social que pone en jaque sus preceptos.

Por otro lado, el conocimiento de las leyes y normas que regulan los procesos de integración es fundamental para que los docentes se informen de los objetivos de las políticas educativas, los derechos de los alumnos con discapacidades, y sus obligaciones como profesionales.

Considero, al igual que Echeita (1992: 7) que:

Ningún proceso de cambio es fácil ni inmediato, y “la integración” no es la excepción. Empezar a pensar en las necesidades educativas de estos alumnos, en qué ayudas educativas requieren y no sólo en sus deficiencias; evaluar su progreso educativo (...); someter a una profunda revisión el currículum y la organización escolar para tratar de responder (...) a la variedad creciente de necesidades y posibilidades de tal alumnado, resulta sin duda complejo y difícil cuando, además, no siempre se tienen los recursos apropiados ni la preparación suficiente.

Documentos

Documento de Apoyo para la Integración de alumnos con discapacidad en el Nivel Secundario elaborado por la subsecretaría de educación de la Provincia de Buenos Aires.

Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/documentos/configuraciones_de_apoyo_secundario.pdf.

Ley de Educación Nacional n.º 26206.

Ley de Educación Provincial n.º 13688,

Resolución n.º 155/11 del Consejo Federal de Educación.

Resolución expedidas por la Dirección General de Cultura y Educación, n.º 2543/03 “Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el contexto de una Escuela Inclusiva”

Resolución expedidas por la Dirección General de Cultura y Educación, n.º 4635/11 “La Inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires”

Bibliografía

Braslavsky, C. y Birgin, A. (Comps.) (1992). *Formación de profesores, impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Flacso/CIID.

Echeita, G. (1992). “Aula de Innovación Educativa”, *Revista Aula de Innovación Educativa*, n.º 6, [online]. Disponible en: <http://aula.grao.com/>

Guatteo V. y Mardones R. (2014). *Formación docente, desafíos y propuestas frente a la inclusión educativa*.

Disponible en: http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_1/guatteo_mardones.pdf.

Parrilla Latas, A. (2002). “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, *Revista de Educación*, n.º 327, pp. 11-29.

Skliar, C. (2011). “Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre estar juntos en la educación”, en: Borges de Sousa, A. M. *Cuidar da Educação. Cuidar da vida*, Florianópolis, Universidad Federal de Santa Catarina, pp. 63-80

Terigi, F. (Comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Verdugo, M. (1995). *Personas con discapacidad*, Madrid, Siglo XXI.

Viñao Frao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

Los manuales escolares como objeto de investigación historiográfico. Análisis de la presidencia de Arturo Illia

Nicolás E. Ferrari

Universidad Nacional del Sur

nicolas.ferrari@uns.edu.ar

Es una realidad indiscutible el tránsito frecuente en las distintas instituciones educativas de los libros de texto. Los mismos representan un pilar fundamental en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la vez que representan un reflejo del modo en que los estudiantes perciben la realidad. Es por ello, que el manual escolar se convierte en un objeto de estudio con multiplicidad de aristas, no solo por su propia materialización, sino también por las relaciones que establece con los actores escolares, el conocimiento y la institución escolar, ya que el mismo se convierte en un poderoso dispositivo estructurador de la práctica educativa.

El libro de texto es un dispositivo que conjuga un proceso de selección de contenidos, legitimados a partir de su publicación y utilización en los ámbitos educativos.

En la medida en que la escuela es una agencia de transmisión cultural, tanto de conocimientos como de valores, los materiales curriculares contienen visiones (únicas o diversas) de esa cultura que desea transmitirse; contienen visiones del mundo al que hacen referencia y suponen una selección de aquellos aspectos que un grupo social considera fundamentales para ser enseñados y aprendidos (Blanco, 1994: 270).

Por sus características propias el libro de texto se convierte en un material y objeto de investigación sumamente interesante, Algunas posibles líneas de investigación giran en torno al diseño curricular y su desarrollo, a partir del libro de texto; a los estudios críticos, históricos e ideológicos de su contenido y al estudio formal, lingüístico y discursivo de los mismos, entre otros posibles (Negrín, 2009).

El objetivo del siguiente trabajo es desarrollar las perspectivas historiográficas e ideológicas que transmiten los manuales escolares de historia, considerando a los libros de texto como documentos para indagar la concepción histórica de cada periodo, observando qué pasado legitiman, para asegurar qué presente y qué perspectiva futuro. El análisis se centrará en la perspectiva de análisis que poseen de la presidencia de Arturo U. Illia (1963-1966).

El texto escolar traduce, con una determinada orientación y organización de los contenidos de enseñanza, una finalidad ideológica, a la vez que contribuyen a definir la realidad desde una óptica acorde con los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad, con respecto a esta línea de investigación, Nieves Blanco (1994: 263-279) reseña cómo los textos estadounidenses presentan a América Latina, Asia, África y Oriente medio; también son conocidas las investigaciones de Cecilia Braslavsky (1996: 54-90) referidas al papel de los libros escolares en la construcción de la identidad nacional.

Para el desarrollo del objetivo propuesto se han seleccionado, para su análisis, los siguientes manuales de texto:

- ✓ Bustinza, Juan Antonio (1992) *Historia 5, Instituciones políticas y sociales, Argentina y América*, Buenos Aires: AZ
- ✓ Eggers-Brass, Teresa (2002) *Historia Argentina Contemporánea 1810-2002*, Buenos Aires: Maipue.

El criterio de selección se fundamenta en un razonamiento histórico, al considerar la presidencia de Raúl Ricardo Alfonsín como etapa de transición democrática que permitió el posterior afianzamiento del régimen, por ello es importante resaltar que ambos libros de texto son editados bajo un sistema consolidado, por lo que la imagen de Illia puede ser analizada sin caer en las cargas emotivos propias de épocas autoritarias. Asimismo, los libros de texto seleccionados poseen una diferencia de diez años en la publicación entre uno y otro.

Ambos libros están destinados a adolescentes de entre dieciséis y diecisiete años, y corresponden en el primer caso a quinto año del bachillerato de la Escuela Secundaria, y en el segundo caso, a segundo año del Polimodal de acuerdo a la Ley Federal de Educación.

Los manuales escolares están compuestos por un conjunto de aristas que van más allá del conocimiento disciplinar discursivo que contiene. Por ello, el trabajo se centrará en dos aspectos: por un lado, el análisis comparativo de los elementos paratextuales, fundamentalmente de las tapas de los manuales seleccionados y las imágenes que reproducen ya que las mismas introducen códigos y tienen para el lector, aún si él no lo vislumbra claramente, una función pedagógica; y en segundo lugar en el análisis discursivo-ideológico del periodo que comprende la presidencia del Dr. Arturo Umberto Illia (1963-1966).

Análisis de las carátulas: el Poder de la Imagen

Lo primero que hacemos cuando abordamos un libro de texto es observarlo de manera rápida, poniendo especial énfasis en el contenido de la tapa y la contratapa, para hacernos una idea ligera del contenido, a la vez de persuadirnos para su compra. Teniendo en cuenta el vertiginoso avance de las comunicaciones y las nuevas tecnologías, y la incorporación de las mismas a la vida social, es imposible refutar que “todo entra por los ojos”, de manera tal, como propone Giovanni Sartori (1998), el hombre se ha convertido en un Homo Videns. De esta concepción radica la importancia de analizar las imágenes impresas en cada uno de los manuales seleccionados.

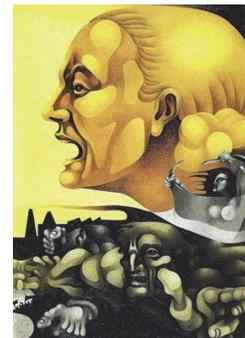
El libro escrito por Juan Antonio Bustinza presenta en su tapa una imagen del ex Convento de la Merced, actual Convento Grande de San Ramón Nonato, construido en 1780, sito en Reconquista 269 de Capital federal. Declarado Monumento Histórico Nacional en 1957.

Durante las Invasiones Inglesas el convento fue ocupado por las tropas defensoras de la ciudad de Buenos Aires y desde el atrio, ubicado en la Basílica contigua al convento, Santiago de Liniers dirigió el ataque a la Plaza Mayor.

La selección de dicha imagen refleja la preponderancia, que se traslucirá luego en la cronología adaptada, de la historia colonial y del periodo de organización nacional, poniendo énfasis en la importancia de la historia del siglo XIX. Claramente interpreta a las invasiones inglesas como germen revolucionario y, por lo tanto, a 1810 como inicio de la historia nacional. Es decir la imagen presente en el manual de A-Z editora representa el inicio de la historia nacional, supeditada a los valores de mayo.



En cambio el manual escrito por Teresa Eggers-Brass presenta en su tapa el óleo: “Evita Revolucionaria” de Ricardo Carpani¹ en el cuál se puede observar el rostro de Eva Perón por encima de un conjunto de trabajadores caracterizados por sus grandes manos y puños cerrados, de fondo el contorno de un complejo industrial. Respecto a la boca abierta de Eva, pareciera que la misma representa la voz de los *sin voz*.



Dicha imagen encarna una clara postura con respecto al periodo peronista de nuestra historia nacional. Refleja una actitud revisionista del pasado, resaltando de esa manera el quehacer político y fundamentalmente social del proyecto peronista, a la vez que se vislumbra mayor interés en la historia reciente.

A lo largo de la historia, en los distintos periodos, los protagonistas han creído ser partícipes del nacimiento de una Nueva Argentina o de un Nuevo Período Histórico trascendente y de prosperidad. Esto mismo sucedió con los revolucionarios de mayo y sus valores, reflejados en la portada del libro publicado por la editorial A-Z, como en el período peronista, cuando el 9 de julio de 1947 se declaraba en la ciudad de San Miguel de Tucumán la Independencia Económica de la Nación, y el inicio de una nueva era, representada en la portada del libro publicado por la editorial Maipue.

En ambos casos se observa la utilización de lo que Roger Chartier (1995:276) denomina tradición selectiva, es decir una “versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural”. Si consideramos los años de publicación de ambos libros de textos, esta categoría analítica cobra suma importancia, ya que el primer caso representa la defensa del territorio rioplatense por parte de milicias populares contra invasores extranjeros y a la vez el sentimiento de emancipación que provoca el triunfo criollo, que para 1992 representa una idea-guía para los avatares de la democracia de fines de los años 80 y el inicio de la presidencia de Carlos Menem. Paralelamente el segundo caso representa el apoyo y la incorporación en la agenda de gobierno de las clases menos privilegiadas, que para el año 2002, tras la profunda crisis de índole política, económica, social y cultural, cobra significativa importancia.

En resumen, desde la perspectiva del alumno, el manual escrito por Bustinza ubicaría la mirada hacia los ideales de mayo, mientras que el Eggers-Brass volcaría la atención en el periodo peronista.

Análisis de la presidencia de Arturo Illia

Eggers Brass analiza el período de la siguiente manera:

- I. La presidencia de Illia:
 - ✓ La debilidad de su gobierno.
 - ✓ La anulación de los contratos petroleros.
 - ✓ El crecimiento económico.
 - ✓ El plan de lucha de la CGT.
 - ✓ La relación entre gremios y gobierno.
 - ✓ La modificación de la ley de Asociaciones profesionales.
 - ✓ La represión y el “operativo retorno”.

¹ Carpani propugnaba un arte nacional, en un sentido latinoamericano y revolucionario, ligado al movimiento obrero. La imagen se encontraba al servicio de las luchas concretas de los trabajadores. Fundó en 1959 el Grupo Espartaco, su filiación política puede inscribirse en la llamada izquierda nacional peronista. Cfr. Hernández, P. J. (1999) *Compañeros, Perfiles de la Militancia Peronista*, Buenos Aires, Biblos.

- ✓ Las elecciones de 1965 y 1966: Vandor *versus* Perón.
- ✓ La presión creciente de Onganía.

Se trasluce por medio de los títulos y subtítulos mencionados, la intención de presentar un panorama completo de la situación del período que va de 1963 a 1966, ya que intenta insertar en el contexto nacional a todos los actores políticos y sociales: la Unión Cívica Radical del Pueblo, la Unión Cívica Radical Intransigente, las Fuerzas Armadas, el sindicalismo, el Peronismo y los sectores conservadores cristianos.

La opción de elegir como subtítulo primero “la debilidad de su gobierno” denota la posición que adopta la autora frente a su presidencia, en el mismo explica: “la realidad es que estuvo muy aislado” (Eggers Brass, 2002: 225), la utilización del “muy” indica un grado superlativo de significación, luego continua afirmando:

Mucho menos [contaba] con el aval de los peronistas, que consideraban a su gobierno como *ilegítimo*, porque había asumido gracias a la proscripción del *Frente Nacional y Popular* —seguro ganador de los comicios, de haberse podido presentar—. Y pronto se ganó la oposición de las poderosas empresas multinacionales, con las leyes nacionalistas sobre petróleo y medicamentos (Eggers Brass, 2002: 226).

Este párrafo transcrito demuestra el interés de la autora por mostrar la debilidad del gobierno radical pero a la vez de incorporar el concepto de ilegitimidad resaltado, no solo lo presenta en un primer término como débil sino también como ilegítimo, asegurando que fue responsable de “ganarse” la oposición de empresas multinacionales. Desde esta perspectiva fue el gobierno quien por su política se aísla cada vez más, justificando así el accionar pasivo de las demás fuerzas en el golpe de 1966. Asimismo realiza una especie de predicción asegurando que su ilegitimidad se debe a la proscripción del peronismo que de haberse podido presentar habría ganado las elecciones.

En la misma línea afirma con respecto a las elecciones de 1965: “El peronismo tuvo un rotundo éxito en esas elecciones” (Eggers Brass, 2002: 227), con dicho adjetivo expresa un triunfo preciso y terminante, sin embargo si revisamos los resultados de las elecciones de diputados del año 1965, nos enteramos que la Unión Popular obtuvo 2 848 000 votos aproximadamente un 30 %, contra el 28 % de la UCRP que logró 2 600 000 votos², queda evidenciado de esta manera la tendencia de la autora a utilizar el adjetivo de rotundo.

“Prefirió [Illia] no reprimir las tomas de fábricas con el ejército sino por medio de acciones judiciales” (Eggers Brass, 2002: 225), prosigue: “Illia invocaba la legalidad y el respeto a los derechos constitucionales. Es cierto que no se reprimió sistemáticamente, como en los gobiernos anteriores, empleando el ejército (...) Sin embargo, la policía siguió actuando, reprimiendo todos los actos del 17 de octubre” (Eggers Brass, 2002: 226). Nuevamente se observa la importancia de resaltar la imposibilidad del movimiento peronista de expresarse y participar libremente, cuando se resalta la represión policial de los actos del día de la lealtad como también considerar la decisión del poder ejecutivo, de que las huelgas y los hechos ocurridos en las tomas de fábricas sean juzgados por el poder judicial, remarcando que también es un método repressivo. A propósito aclara: “por medio del Poder judicial, Illia había procesado y embargado los bienes de 119 dirigentes gremiales que hicieron tomas de fábricas” (Eggers Brass, 2002: 228), acusando directamente al presidente de dichos dictámenes, ignorando la libertad y autonomía del Poder Judicial, y a la vez desestimando el concepto de debilidad con el que se describió al presidente, que la misma autora propone. En una de las entrevistas recopiladas por Juan Pandis, Illia afirma:

² Herrera, D. O. (Recop.). *Historia del Partido Unión Popular* (Parte 1), en: <http://unionpopular.blog.terra.com.ar/>.

Don Arturo Frondizi había nombrado a la mayoría de los jueces de la Corte, y no faltó quien recomendó que los cambiara (...) Llamé a los jueces de la Corte y les dije que a mí el pueblo me había elegido por un plazo, pero que a ellos nadie les podía poner ningún plazo, siempre que fuesen idóneos. Y ningún juez de la corte fue tocado. Y les advertí: si corresponde enjuiciarme, háganlo. Yo solo deseo actuar con justicia (Pandis, 1993: 222).

Juan Antonio Bustinza inicia el apartado dedicado a la presidencia del Dr. Arturo Illia, titulándolo: “Illia presidente: Honestidad y principios tardíamente reconocidos” (Bustinza, 1992: 263), a través del adverbio “tardíamente” promete resolver una posible inquietud en los lectores y finaliza diciendo:

Todos los análisis posteriores que se hicieron de la presidencia de Illia (aún los provenientes de algunos militares que intervinieron en el golpe) coinciden en destacar los grandes principios éticos del presidente, así como su prudencia política y su apego a los principios poniendo en evidencia la falta de real justificación de la decisión militar del 66 (Bustinza, 1992: 264).

Se observa una clara postura *revisionista*, el autor realiza un razonamiento totalmente apuesto al de Teresa Eggers Brass, en vez de iniciar su explicación caracterizando el gobierno como “débil”, de manera tal que esa debilidad se va incrementando hasta el extremo irremediable de la intervención militar y a la vez enfatizar la posición del peronismo como único garante de la institucionalidad. Por el contrario Bustinza afirma que:

Illia debió desplegar su acción en medio de una realidad política caracterizada por la proscripción del peronismo, lo cual le otorgaba a su gobierno cierta ilegalidad precaria. Llegado al poder con el 25 % de los votos y unas fuerzas Armadas expectantes, la UCR trató de hacer realidad lo que había prometido en la campaña electoral (Bustinza, 1992: 263).

Es decir, muestra un presidente decidido, en medio de un contexto complejo debido a la proscripción y el poder tutelar de las Fuerzas Armadas, aunque utiliza el concepto de ilegalidad al referirse a la imposibilidad del peronismo de presentarse en elecciones abiertas.

Es importante resaltar la utilización de los conceptos: ilegalidad (utilizado por Bustinza) e ilegitimidad (utilizado por Eggers Brass). El primero *hace referencia al incumplimiento de leyes que otorgan la aprobación a determinadas acciones, actos o circunstancias; mientras que el segundo* es un concepto con el que se niega la existencia de un consenso entre los miembros de la comunidad política para aceptar la autoridad vigente. Un presidente que asciende al poder de manera ilegal es aquel que no accedió con todas las garantías que establece la Constitución Nacional, sin embargo el autor desacredita el valor del concepto al utilizar la palabra “precaria” y agregar posteriormente: “En el orden interno, el gobierno del presidente Illia aportó libertad política y cultural. El país vivía plenamente la vigencia de la constitución y se gobernó sin estado de sitio observándose una absoluta libertad de expresión” (Bustinza, 1992: 263), dando a entender que la ilegalidad precaria con la que asumió la presidencia finalizó una vez jurado el cargo.

En cambio, un presidente que asciende al poder de manera ilegítima está condenado a la inacción y a la imposibilidad de gobernar, más aún, como afirman ambos autores, si no se utiliza la coacción. Por lo tanto, es un gobierno no reconocido por los demás actores políticos ni tampoco por parte de la sociedad civil, de manera tal que tanto los planes de lucha sostenidos por la CGT como las intervenciones militares se encuentran justificadas. El concepto es claramente operativo a la idea de debilidad.

Bustinza analiza la política exterior del gobierno e incorpora la cuestión Malvinas:

La tesis argentina se basó en el hecho de que las Malvinas no son una colonia inglesa, puesto que Inglaterra no colonizó sino que estableció por la fuerza, en época de paz, desalojando a una población que con legítimo derecho ejercía su soberanía (...) Frente a la argumentación Argentina, la XX Asamblea General de las Naciones Unidas (...) establece que el problema de la descolonización de las Malvinas debía resolverse sin demora entre la República Argentina y Gran Bretaña a fin de encontrar una solución pacífica al problema (Bustinza, 1992: 264).

Manifiesta la latencia en 1992 de la Guerra de Malvinas, como la postura revisionista del autor al resaltar la tarea diplomática y la posibilidad de resolver el conflicto pacíficamente.

En síntesis el libro de texto escrito por Teresa Eggers Brass responde a los posicionamientos políticos establecidos desde un principio en la portada del manual, la clara inclinación ideológica con el proyecto peronista, demostrado la continua necesidad, a lo largo de todo el análisis del periodo presidencial, de ubicar y justificar las acciones peronistas y desacreditar la política radical, caracterizando al gobierno de Illia como débil e ilegítimo, y esbozando un presente epocal ideal paralelo basado en el accionar peronista. En cambio, el manual escrito por Antonio Bustinza desarrolla una postura revisionista, en pos de resaltar las principales acciones del gobierno radical, deslegitimando la campaña política-ideológica (Rapoport, 2005: 495) que dañó la investidura del presidente y promovió el golpe de Estado de 1966.

Conclusiones

La información que contienen los libros de texto nos hablan del pasado y del presente, y sobre todo, de qué tipo de pasado requiere determinado presente. Claramente el análisis precedente da indicios de a qué pasado se alude para un presente determinado. El énfasis puesto en la Democracia y el Estado de derecho por Juan Antonio Bustinza nos habla de un pasado cercano dominado por la carencia de ambos valores, y un presente de crisis, el cual requiere una acción ideológica precisa que le permita garantizar un futuro dominado por la Constitución Nacional. La decisión de Teresa Eggers Brass, de resaltar las características económicas, sociales y políticas del primer peronismo responde a un presente caótico de crisis estructural del país y del modelo neoliberal, lo cual también resulta operativo al presente actual (por ello sus consecutivas ediciones hasta la actualidad).

Como observamos en los manuales estudiados:

Parecería que, por su estructura y concepción, los libros de texto inevitablemente cosifican y petrifican el conocimiento, ofreciéndolo como único, no controvertido y seguro, introduciendo a los estudiantes en una relación social jerárquica con ese conocimiento (Blanco, 1994: 272).

Esta característica se vislumbra en los libros de texto analizados, como también la simbología editorial de cada uno, por un lado AZ, creando una sensación de totalidad, al abarcar todas las letras del abecedario y, por el otro, Maipue que significa “tierra cultivada”, dando a entender la tarea finalizada del proceso de aprendizaje. Sin embargo, es necesario a través de un trabajo dinámico y constante, poner al alumno en contacto creativo con los manuales de textos, invitarlos a realizar análisis profundos de la letra impresa, generando aprendizaje significativo, habituándolo a una lectura inteligente como estrategia para aprender.

Los manuales escolares siguen siendo utilizados fluida y cotidianamente en los distintos niveles educativos, y ocupan un lugar trascendental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que resalto nuevamente la actitud del docente, único responsable de garantizar un aprendizaje que estimule procesos cognitivos complejos.

El libro de texto es una herramienta, tanto para el aprendizaje como para la investigación, que debe ser utilizada conscientemente tanto por alumnos como por profesores, en pos de generar una lectura conjunta y crítica, ampliando paralelamente los horizontes del pensamiento crítico.

Bibliografía

- Blanco, N. (1994). "Materiales curriculares: los libros de texto", en: Angulo F. y Blanco, N. (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículo*, Málaga, Aljibe.
- Braslavky, C. (1996). "Los usos de la Historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)", en: Cucuzza, H. (Comp.) *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Davila.
- Bustanza, J. A. (1992). *Historia 5, Instituciones políticas y sociales, Argentina y América*, Buenos Aires, AZ editora.
- Chartier, R. (1995). *El Mundo como representación, Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- Eggers-Brass, T. (2002). *Historia Argentina Contemporánea 1810-2002*, Buenos Aires, Maipue.
- Hernández, P. J. (1996). *Compañeros, Perfiles de la Militancia Peronista*, Buenos Aires, Biblos.
- Herrera, D. O. (2009). "Historia del Partido Unión Popular (Parte 1)".
Disponible en: <http://unionpopular.blog.terra.com.ar/>.
- Pandis, J. (1993). *Arturo Illia. Un tiempo de la democracia Argentina*, Buenos Aires, Torres Agüero.
- Rapoport, M. (2005). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*, Buenos Aires, Ariel.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus.

El código disciplinar histórico.

Relaciones entre Historiografía e Historia Escolar en la Argentina

Mariano Santos La Rosa

Universidad Nacional del Sur

marianosantos78@yahoo.com.ar

1. Introducción

La investigación crítica del currículum se remonta a la décadas de 1980, con la publicación de los pioneros estudios de Ivor Goodson en los que analiza el desarrollo de un conjunto de disciplinas escolares en Inglaterra, considerándolas como construcciones sociales producidas por grupos de interés en la búsqueda de una serie de objetivos profesionales, ideológicos y políticos que con frecuencia entran en conflicto. Un punto clave en los procesos de génesis de las disciplinas escolares sería la conformación de una comunidad disciplinar, un cuerpo docente que construye su identidad profesional a partir de la enseñanza de una disciplina escolar.

Estas primeras investigaciones contribuirán a conformar progresivamente un nuevo campo de investigación, la historia del currículum y dentro del mismo, la historia de las disciplinas escolares recibirá un nuevo impulso con las investigaciones de André Chervel (1991) y Raimundo Cuesta Fernández (1997).

Cuesta Fernández utiliza el concepto de código disciplinar para hacer referencia a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que legitiman la función social atribuida a una disciplina, regulando la práctica de su enseñanza. Este concepto plantea la existencia de reglas o pautas que poseen cierta estabilidad, que se consolidan y sedimentan a lo largo del tiempo y se transmiten de una generación a otra gracias a los mecanismos de formación y socialización profesional. Un código que puede observarse a través de “textos visibles” (planes de estudios y manuales escolares) y “textos vivos” (las prácticas docentes) y se constituye en una larga y duradera tradición social que atraviesa una serie de fases: invención, consolidación y reformulación. La sistematización y secuenciación de contenidos en un programa de estudios y la confección de manuales o libros de texto para su enseñanza constituyen el acta fundacional de una disciplina. Por lo tanto, una disciplina escolar, luego de alcanzar un estatuto independiente, mantiene durante mucho tiempo sus peculiaridades tradicionales, los elementos que constituyen su código disciplinar, aunque posteriormente pueda sufrir los efectos de una revisión total o parcial de sus componentes discursivos y prácticos.

Siguiendo a Cuesta Fernández (1997), una de las notas distintivas del código disciplinar estaría dada por las vinculaciones existentes entre historiografía e historia escolar. En el caso argentino es posible observar dicha interacción desde el momento mismo en que se produjo la génesis de la historia escolar argentina, a partir de la década de 1880. En tal sentido, el objetivo del presente trabajo consiste

en explorar los vínculos y articulaciones que se fueron produciendo entre ambos tipos de conocimiento a medida que se fue conformando el campo historiográfico en nuestro país desde fines del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX.

2. La Nueva Escuela Histórica (NEH)

En 1916 el director de los *Anales* de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Juan Agustín García fue el primero en proponer la denominación de “Nueva Escuela Histórica”¹ para señalar la aparición de un heterogéneo grupo de jóvenes historiadores que habían comenzado a adquirir notoriedad un poco antes del Centenario y que por entonces ya se destacaban en el ámbito universitario y en congresos de la especialidad². García señalaba como integrantes de este grupo a Ricardo Levene, Emilio Ravignani, Rómulo Carbia, Luis María Torres y Diego Luis Molinari.

El principal anhelo de los integrantes de la NEH consistía en sentar las bases de una historiografía científica apegada a la investigación basada en la crítica documental y la superación del “partidismo” como estrategia metodológica que permitiría garantizar la objetividad y cientificidad del conocimiento histórico. De allí la preocupación de toda esta generación por la búsqueda, recolección y edición de documentos históricos que les permitiera realizar una reescritura científica e integral de la historia argentina. Para Devoto y Pagano (2010:184) la escritura de esa historia nacional fue el motivo principal de la emergencia y desarrollo de la NEH³. Influenciados por la metodología alemana, buscaban abordar la historia nacional más allá de la revolución de mayo y llevar a cabo una tarea de rescate, crítica y edición de fuentes históricas que contribuyeran a conformar la “verdad histórica”.

Los integrantes de la NEH tenía un común interés por ciertos temas y períodos del pasado argentino, investigando sobre aspectos de la etapa colonial o sobre la primera mitad del siglo XIX, propiciando por primera vez en el relato histórico la presencia de temáticas jurídicas, económicas y culturales.

Todos pertenecían a la misma generación habiendo nacido entre 1885 y 1889⁴, compartían redes de relaciones interpersonales y procedían de familias de inmigrantes. Debido a que pertenecían a una generación que no estaba filiada con las familias tradicionales argentinas y, a diferencia de Mitre y López, no fueron protagonistas de los acontecimientos que historiaron, se sentían en condiciones de constituirse en profesionales despojados de las pasiones que habían caracterizado a sus predecesores y capaces de elaborar un discurso historiográfico imparcial y neutral. Si bien eran descendientes de familias de inmigrantes, su carrera académica les proporcionó la llave para incorporarse a la elite intelectual, formando parte incluso de la clase política, como en los casos de Molinari, Ravignani y Levillier.

Los “nuevos historiadores” pudieron acceder a posiciones de poder institucional beneficiados por el proceso de renovación impulsado por la llegada al poder del radicalismo y por la reforma universitaria de 1918 que facilitarían su acceso a las cátedras universitarias⁵ y sería el factor decisivo que consolidaría sus trayectorias académicas.

¹ En adelante utilizaremos las siglas NEH para hacer referencia a esta corriente historiográfica.

² Cfr. Devoto y Pagano (2010: 146).

³ Esta obra recién comenzaría a concretarse a mediados de la década de 1930.

⁴ Con la excepción de Torres, nacido en 1878.

⁵ Algunos representantes de la NEH como Levene hubieran ingresado a la docencia universitaria en fechas tan tempranas como 1911.

De acuerdo con Saab (2001: 83) se consideraban historiadores del Estado, de ahí su empeño por evitar ser sospechados de partidismo y de narrar una visión parcial del pasado nacional, por lo que discursivamente se esforzaron por desarrollar una lectura supuestamente objetiva del pasado.

La NEH se convertiría en el grupo académico hegemónico a partir de la década de 1920, ya que progresivamente, con distintos ritmos y modalidades, los miembros de esta generación lograron incorporarse en las carreras de Historia y Derecho de las universidades nacionales de Buenos Aires y La Plata y en el Instituto Nacional Superior del Profesorado, generando una fuerte y prolongada tradición sobre la formación de los futuros profesores de Historia, hegemonzando el saber histórico legitimado a partir del control de instituciones académicas como la Junta de Historia y Numismática Americana (JHNA) y el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH)⁶ de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde estos centros académicos la joven generación comenzó a desarrollar un programa colectivo de investigaciones de archivo y de edición de fuentes que constituyó un hito significativo en el desarrollo de los estudios históricos en nuestro país.

El éxito académico de este grupo estaría relacionado en cierta manera con el nuevo interés que el Estado asignó a la Historia como garante de la identidad nacional. El financiamiento estatal fue clave para poder llevar a cabo las iniciativas historiográficas de la NEH, como la reimpresión y publicación de documentos históricos y boletines; la concreción de uno de sus proyectos más anhelados, la publicación de una historia integral de la Argentina; la realización de congresos y el sostenimiento mismo de las instituciones académicas en las que desarrollaban sus labores académicas. Devoto (1992: 15) destaca que gran parte de la labor de difusión de la historia argentina a través de publicaciones de documentos y libros eruditos que realizaron se debió a las fluidas comunicaciones con el Estado y esto resultó clave ya que el objetivo de llegar a públicos más vastos que el de los especialistas fue una de sus principales preocupaciones y uno de los factores de éxito y de perdurabilidad de este grupo. Gracias a esa alianza con el Estado, la perspectiva historiográfica de la NEH se transformó en la “historia oficial”.

3. La influencia de la NEH en el ámbito escolar

Casi todos los integrantes de esta generación se desempeñaron inicialmente como docentes en colegios nacionales. El caso paradigmático es el de Ricardo Levene. Su interés por la enseñanza de la historia se manifiesta muy tempranamente. Ejerció la docencia como profesor de Historia del Colegio Nacional Mariano Moreno durante veintidós años (1906-1928), en forma paralela a su desempeño como decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP⁷ (en 1920); miembro y luego presidente de la JHNA (a partir de 1915); y docente de dos cátedras en la UBA (desde 1911). Por lo tanto, su permanencia en la docencia secundaria muestra la importancia que le adjudicaba a enseñanza de la Historia en el ámbito escolar.

Los miembros de la NEH comenzaron a desarrollar un papel relevante como difusores de una imagen del pasado nacional a través de la producción de textos destinados a un público escolar. La primera obra de Levene fue un texto dedicado a la enseñanza de la historia en el nivel primario, la *Historia Argentina de los niños en cuadros*, elaborado en coautoría con Carlos Imhoff, un profesor de historia colega suyo en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Esta obra, editada por Lajouane en 1910⁸

⁶ En adelante haremos mención a ambas instituciones con las siglas JHNA e IIH respectivamente.

⁷ Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

⁸ Lajouane publicó una segunda edición en 1912. La tercera edición fue realizada por la editorial Corregidor en 1980, alterando el título original por el de *La Historia argentina en cuadros para los niños*.

fue prologada por el presidente de la UNLP, **Joaquín V. González, quien resaltó una serie de características pedagógicas de la propuesta, en línea con**

la corriente nueva de los textos para niños y jovencitos de las escuelas comunes y primeros años secundarios consistente en abandonar la estéril narración “in extenso” y razonada de las antiguas enseñanzas mnemónicas, para procurar el mejor resultado por la impresión más viva y duradera en el alma del escolar⁹.

Estas imágenes se orientaban a la “formación del espíritu patriótico” de los alumnos, a través de retratos de “héroes” como Colón, Moreno, Belgrano y San Martín; de representaciones de edificios icónicos como el Cabildo de Buenos Aires y la Casa de Tucumán; por la presencia de símbolos patrios, por la figura de la Libertad o por la imagen de un anciano San Martín ofreciendo sus máximas a su nieta Merceditas. Todas figuras que constituirían modelos a seguir para las futuras generaciones.

Como señala Escudero (2010:80) Levene estaba convencido que debía extenderse y profundizarse la pedagogía patriótica para que la nacionalidad pudiera acabar de cimentarse. La Historia debía ocupar un lugar destacado en el desarrollo de un programa educativo patriótico.

Poco tiempo después escribe *Lecciones de Historia Argentina*, uno de los manuales de Historia Argentina para colegios secundarios más populares durante toda la primera mitad del siglo XX. Su primera edición fue publicada en 1912 por Lajouane, siendo reeditada veintitrés veces, hasta 1958¹⁰.

Levene organizó sus *Lecciones* en dos tomos. El primero abarca el período histórico comprendido entre el descubrimiento de América y la Revolución de Mayo. El segundo comienza con el establecimiento de la Primera Junta y culmina en 1910, aunque en las reediciones sucesivas fue incorporando capítulos referidos a la historia argentina contemporánea, llegando a abordar incluso la convocatoria de la convención constituyente de 1957 en la 23° edición, publicada en 1958.

En líneas generales, Levene buscaba brindar con su manual una visión renovada y erudita del pasado argentino al incorporar temáticas económicas, culturales e historiográficas. Esto le permitió competir con exitosos manuales aún en uso como los de Clemente Fregeiro o Vicente Fidel López publicados hacia fines del siglo XIX¹¹.

Las *Lecciones* de Levene tuvieron rápida aceptación en las aulas del nivel secundario porque presentaban una forma ágil y sistemática de exposición de la información, con gran cantidad de subtítulos cuya forma de organizar y presentar los contenidos sería tomada como guía por muchos manuales posteriores, editados a partir de la década de 1940, aunque en el texto abundan las citas a pie de página de documentos históricos que sostienen las aseveraciones del autor. También aparecían mapas, cuadros sinópticos e incluso extractos de documentos históricos.

Su éxito fue tal que constituyó la obra más difundida de Levene, con una vigencia en el mercado editorial notable, reeditándose de manera ininterrumpida durante casi cincuenta años y siendo el modelo de los manuales posteriores. Saab (2001: 57) sostiene que la importancia de este texto escolar se debe a que con él se inicia el largo camino hacia la construcción de una historia oficial, la cristalización de una imagen del pasado nacional que, con el tiempo, llegó a asimilarse como un sentido común histórico en las mentes de las sucesivas generaciones de alumnos.

⁹ En Levene e Imhoff (1980: 7).

¹⁰ Las *Lecciones de Historia Argentina* fueron publicadas por la editorial Lajouane desde 1912 hasta 1958. En 1978 las reeditó la editorial de Belgrano y posteriormente, en 1992 la editorial Corregidor publicó una versión revisada por Ricardo Levene (h).

¹¹ En 1886 Clemente Fregeiro publicó sus *Lecciones de Historia Argentina*, texto que cuenta con el aval explícito de Mitre. Por su parte, Vicente Fidel López publica en 1896 su *Manual de Historia Argentina* con el que este autor se lanza a disputar la hegemonía de la perspectiva mitrista en el ámbito escolar.

Levene no fue el único miembro de la NEH que produjo un manual escolar. En 1917, Rómulo Carbia, Emilio Ravignani, Luis María Torres y Diego Luis Molinari editaron un *Manual de Historia de la Civilización Argentina* con el objetivo de “modernizar” la enseñanza de la historia en la Argentina, presentando su obra como una síntesis de las investigaciones realizadas en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Editado por Franzetti, solo se publicó el primero de los dos tomos proyectados¹².

Durante la década del 30, Levene impulsó la participación de la JHNA en la creación del Instituto Internacional para la Enseñanza de la Historia, institución que según Pagano y Galante (2006: 81) tenía por finalidad “uniformar y controlar, desde lo institucional, los mecanismos de difusión del conocimiento histórico” ya que implicaba la revisión de los manuales y programas de historia escolar. Dicho organismo fue creado como consecuencia de las conclusiones arribadas en la VII Conferencia Internacional Americana de 1933 en la que se firmó la “Convención sobre la Enseñanza de la Historia”. En su art. 3° se establecía la creación de un Instituto Internacional para la enseñanza de la Historia con sede en Buenos Aires. Su función era coordinar acciones a nivel panamericano tendientes a suprimir de programas y manuales de historia todas aquellas concepciones nacionalistas y chauvinistas escolares que pudieran afectar las relaciones entre países americanos¹³. En 1935 fue creada la Comisión Permanente de Revisión de Textos dependiente del Consejo Nacional de Educación, presidida por Levene e integrada por otros miembros de la NEH. De esta manera, el Estado comenzó a adecuar textos y programas escolares a los lineamientos de la producción historiográfica de la NEH.

4. Conclusiones

A partir de la década de 1920 la NEH se transformó en el paradigma historiográfico hegemónico en el ámbito escolar, desarrollando una narración que naturalizaba al Estado argentino, impregnada de una perspectiva nacionalista asociada a la idea de progreso.

En nuestro país las relaciones entre historiografía e historia escolar fueron muy íntimas desde la configuración del curriculum a fines del siglo XIX y se afianzaron en las primeras décadas del siglo XX. Todo esto contribuyó a que el relato histórico escolar elaborado por la NEH se consolidara, solidificándose y resistiendo los cambios que se fueron dando en el campo historiográfico argentino.

Solo a partir de la segunda mitad del siglo XX es que comienza a advertirse un divorcio cada vez más acentuado entre historiografía e historia escolar, a medida que la NEH pierde hegemonía en el ámbito académico pero conserva su preponderancia en el discurso histórico escolar. Este distanciamiento buscó ser revertido a partir del ciclo de reformas curriculares iniciadas con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, tema que abordaremos en futuras ponencias.

Bibliografía

- Chervel, A. (1991). “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en: *Revista de Educación*, n.º 295, pp. 59-111.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares.
- Devoto, F. y Pagano, N. (2010). *Historia de la Historiografía Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

¹² Cfr. Prado (2001: 22).

¹³ Cfr. Pita González y Ventura Ramírez (2006).

- Devoto, F. (1992). "Idea de nación, inmigración y cuestión social", *Estudios Sociales* n.º 3, pp. 9-30.
- Escudero, E. (2010). *Ricardo Levene: políticas de la Historia y de la Cultura. 1930-1945*, Córdoba, Ferreyra.
- Goodson, I. (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Pagano, N. y Galante, M. A. (2006). "La Nueva Escuela Histórica: una aproximación institucional del Centenario a la década del '40", en: Devoto, F. (2006) *La Historiografía Argentina en el siglo XX*, Buenos Aires, Editores de América Latina.
- Pita González, A. y Ventura Ramírez, R. (2006). "La Convención sobre la enseñanza de la Historia: educar para la comprensión americana", *Working paper*, n.º 18, Centro Argentino de Estudios Internacionales.
Disponible en: <http://www.caei.com.ar/working-paper/la-convenci%C3%B3n-sobre-la-ense%C3%B1anza-de-la-historia-educar-para-la-comprensi%C3%B3n-americana>.
- Prado, G. (2001). "La historiografía argentina del siglo XIX en la mirada de Rómulo Carbia y Ricardo Levene: problemas y circunstancias de la construcción de una tradición. 1907-1948", en: Pagano, N. y Rodríguez, M. (Comps.). *La Historiografía Rioplatense en la Posguerra*, Buenos Aires, La Colmena.
- Saab, J. y otros (2001). "De Fregeiro a Levene. Apuntes para una historia de los manuales de historia", en: Rodríguez, M. y Dobaño Fernández, P. (Comps.). *Los libros de texto como objeto de estudio. Una apreciación desde la historia*, Buenos Aires, La Colmena.

La historia económica medieval como novedad historiográfica: el caso de los manuales escolares bonaerenses (1994-2006)

David Waiman

Universidad Nacional del Sur - Universidad Nacional de Río Negro - CONICET

dwaiman@hotmail.com

La importancia del manual escolar como fuente histórica

Los textos de enseñanza media entendidos como fuentes históricas, esto es, representaciones ideológicas¹ de un tiempo y un espacio concreto, son el soporte para llevar a cabo esta investigación. En lo temporal nos ubicamos dentro de un arco que va desde 1994 hasta 2006 inclusive², en pleno período de reforma educativa nacional. En lo espacial, lo circunscribimos a los textos escolares que circulan en el territorio de la provincia de Buenos Aires.

Dichas herramientas didácticas son regladas por el Estado, a través de los diseños curriculares, y pensadas-producidas por editoriales que reparten las labores en dos actores de importancia dispar, los autores (desdibujados en los nuevos textos por colaboraciones colectivas) y los editores (cuyo peso es definitorio en las maquetaciones y el diseño como también en el tratamiento de los contenidos educativos que finalmente se disponen al lector). En esta lógica particular que pasa en los años noventa del eje cultural al comercial, y sin introducirnos en el uso del manual dentro del aula, es que nos preguntamos sobre la articulación entre la historiografía escolar y los contenidos de historia medieval en la manualística del período abordado en los textos escolares de Ciencias Sociales de séptimo grado de Educación General Básica (EGB).

Son los editores y su lógica comercial, los que llevan a resistir una profunda actualización historiográfica³ de los contenidos medievales. Los materiales curriculares que se ofrecen en el mercado refuerzan el tradicionalismo de los discursos históricos que producen, para asegurar e incrementar las ventas de dicha “mercancía”⁴ por un público amplio que se observa, desde las editoriales, como contrario a los cambios textuales demasiados rupturistas.

Todo esto presenta a los textos escolares como configuraciones históricas, en tanto, construcciones culturales, expresando muchas de las sensibilidades educativas, socio-económicas y simbólicas del momento histórico en que se producen dichas herramientas didácticas y visibilizando las luchas

¹ Véase: Rodríguez, M. y Dobaño Fernández, P. (2001) *Los libros de texto como objeto de estudio*, Buenos Aires, La Colmena.

² Este recorte histórico se basa en el inicio y final de la Ley Federal de Educación, de la cual la provincia de Buenos Aires se suma.

³ La normativa curricular de la provincia, en concordancia con Nación, fija incorporar nuevos temas y agentes al relato histórico como son las mujeres o los niños. Lejos de esto, se sigue repitiendo, dentro de los manuales, discursos dominantes basados en explicaciones de grandes hombres y grandes acontecimientos políticos en todo el proceso explicativo de la Edad Media en general.

⁴ Zabaljáuregui alude a los libros de texto como si se tratase de productos con fecha de vencimiento (Botto, 2006).

entre autores y editores por el dominio discursivo del tiempo histórico en el entramado de la cultura escolar⁵.

Los manuales escolares de Ciencias Sociales, séptimo de EGB, donde se explica el paso del mundo antiguo al medieval, revoluciona su contenido por la negativa, reduciendo la palabra escrita por el uso de imágenes y aumento de colores (hacer del producto algo más llamativo para el consumidor). El contenido escrito que permanece sobre el tema se legitima mediante la invención de un código disciplinar⁶ formado por un arcaísmo historiográfico⁷, memorismo, elitismo y nacionalismo. Estas variables se pueden encontrar en la narrativa vinculada al tema de económico de la Edad Media.

Un abordaje temático presentado sin actualización historiográfica (con relatos nacidos a principios del siglo XX) y sin mejoramiento didáctico, pensando que su discurso debe ser explicado a un público de entre trece y catorce años de edad, en tanto, generaciones que pertenecen al siglo XXI y que no son especialistas en el tema como, en muchos casos, tampoco lo son los docentes que lo enseñan (se evidencian vacíos explicativos que hacen que el tema se desarrolle en función de memorismos y formatos meramente acontecimentales que no ayudan a pensar el tema con real conciencia histórica).

En este marco de reflexiones, la hipótesis de la investigación se centra en demostrar que el tratamiento de los temas económicos dentro de la Edad Media, en los manuales escolares bonaerenses entre 1994 y 2006, no son novedosos, sino que funcionan como redescubrimiento de los aportes realizados en la manualística de nivel medio ya por José Luis Romero en la década del cuarenta. Verificar esta hipótesis demanda realizar un recorrido que permita mostrar cómo los manuales escolares bonaerenses, en tal período de tiempo, son gestados al calor de una cultura escolar, esto es:

Un conjunto de teorías, principios, normas, rituales, hábitos y prácticas que se encuentran sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas y que se transmiten de generación en generación (Viñao Frago, 2006: 59).

Las fuentes trabajadas corresponden a grandes grupos editoriales que operan en la provincia en el período estudiado, esto es, Kapelusz, Aique y Tinta Fresca. En cuanto a la estructura de dichos manuales y siguiendo la línea de reforma educativa, se presentan como textos de Ciencias Sociales, segmentando sus contenidos internos en una primera parte de Geografía, una segunda vinculada a la Historia⁸ y, por último, Ciudadanía. Con respecto al tema específico de este trabajo, se analizarán los discursos empleados en el abordaje de los temas económicos sobre la Edad Media y también, el rol que juegan las iconografías que complementan dichas narrativas.

La historia económica medieval: ¿el gran aporte historiográfico?

La historia económica surge en la Argentina gracias a los aportes realizados por el historiador José Luis Romero quien en su visión de historia total, confecciona manuales escolares para la enseñanza media en

⁵ Esta categoría rompe con la idea de transposición didáctica implementada por Chevallard, planteando que no siempre todo lo que se produce en los ámbitos especializados del saber se readapta luego al ámbito escolar. Véase: Juliá, D. (2001). "La cultura escolar como objeto histórico", en: *Revista Brasileira de História da Educação*, n.º 1, pp. 9-24.

⁶ Véase: Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.

⁷ Este código disciplinar que atraviesa a la Historia como disciplina escolar, la entrelaza con otro término específico como es el de historiografía escolar⁷, el cual refuerza la idea de una narrativa tradicional en el discurso histórico que sobrevive a escenarios, inclusive, de reformas educativas estructurales a nivel nacional y provincial. Véase: Valls Montes, R. (2012), *Historiografía escolar española: siglos XIX – XXI*, Madrid, UNED.

⁸ Aparecen con contenidos que van desde discursos sobre los tiempos "Prehistóricos" al final de la Edad Media que en su mayoría posee su corte con la caída de Constantinopla en 1453.

1945, reeditando una nueva versión en 1951, que titula Historia Universal. Romero liga la entrada de las temáticas económicas, en principio, con los aspectos históricos ligados al medievalismo. El gran aporte que realiza en dichos textos se resume en la siguiente expresión: “Quien quiera entender el caso debe, pues, atender más al fenómeno económicosocial que al epifenómeno político” (Romero, 1956: 39).

Se evidencia el predominio que tiene la historia de corte tradicional donde los acontecimientos políticos de grandes hombres marcan el rumbo histórico y la necesidad de cambios historiográficos que vienen a suceder, dentro del ámbito nacional, con la historiografía francesa de Annales, la cual es articulada por Romero tanto en el ámbito académico como en los espacios escolares.

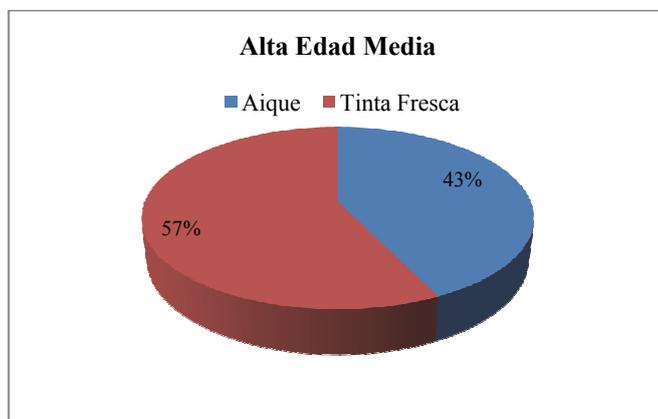
La introducción de temáticas novedosas en los manuales escolares como el tratamiento de las ciudades y los elementos feudoburgueses declinan hacia 1960 cuando una nueva generación de profesores de historia, la mayoría de ellos alejados de la vida académica, adquieren centralismo en el proceso de armado de los textos de enseñanza media, retrocediendo la nueva historiografía a favor de los tradicionales temas de corte político institucional.

Es con la reforma educativa de 1993 cuando reaparecen con fuerza las temáticas económicas en los espacios diseñados dentro de los textos escolares, pero lejos de actualizarse frente a la revolución historiográfica acaecida en el plano internacional desde 1970, queda cerrada a los aportes ya realizados por Romero en 1940, limitando la posibilidad de problematizar los contenidos.

Con respecto a los manuales analizados en esta ocasión, observamos que los discursos económicos aparecen por primera vez en la justificación de la expansión islámica como consolidación de un “gran imperio comercial” manteniendo la tesis de Pirenne, por la cual el comercio internacional le es arrebatado a occidente por el oriente islámico. Las figuras de Mahoma y Carlomagno van a ir unidas en una sola coherencia narrativa en torno al dinamismo económico del Mare Nostrum, destacando el arcaísmo historiográfico y el elitismo marcado por la preeminencia de grandes hombres en la Historia.

Desde el siglo V y hasta el siglo X, las propuestas de Tinta Fresca como Aique plantean diferencias y similitudes a la hora de abordar temáticas de índole económica. Dejamos fuera a Kapelusz ya que en lo discursivo refuerza los planteamientos historiográficos políticos institucionales centrados en la germanización del Imperio Romano, excluyendo todos los aspectos socioeconómicos.

Tanto para Tinta Fresca como para Aique, la familia es la unidad productiva cuyos fines son la subsistencia y no la acumulación de bienes como resultado de los excedentes de producción. Sin embargo, la primera editorial va más allá al señalar la economía de la alta Edad Media como una economía no monetaria basada en el trueque, la que termina desencadenando una crisis en lo económico entre los siglos V al VII, cuyo resultado fue la pérdida de tierras cultivables y el avance de los bosques.

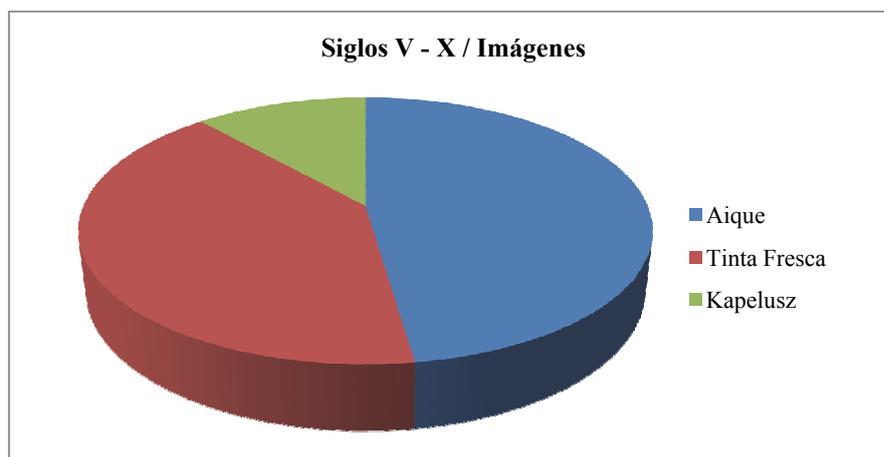


Cantidad de temas económicos entre editoriales.

En el caso de Aique, expresa bajo el título *Sociedad Feudal* los planteamientos teóricos de Bloch⁹ reproduciendo los esquemas de economía campesina que se vincula de forma directa a la sociedad feudal y en la que el trabajo campesino de la tierra forma la base del mantenimiento de guerreros y oradores mediante la generación de diversas rentas señoriales.

Tinta Fresca analiza la economía del dominio en su fase merovingia donde se marca una caída del comercio y de la economía en general y en su fase carolingia¹⁰ donde los excedentes de producción se vuelven sistemáticos, mostrando un predominio explicativo de base historiográfica marxista donde el eje se centra en la categoría modo de producción feudal¹¹, donde interactúan señores, propietarios de dominios y *glebae adscripti*¹², generando una idea simplificada de la Alta Edad Media.

Si nos dedicamos brevemente a observar las imágenes alusivas a lo económico, notamos para el período una relación inversa en importancia entre Tinta Fresca y Aique, manteniendo una homogeneidad temática en ambos casos. Los trabajos agrícolas son los elegidos por las editoriales para ilustrar el modo de producción feudal, ocupando una espacialidad menor en Tinta Fresca con respecto al texto escrito que la que presenta Aique donde el tamaño de las imágenes y la calidad cromática adquieren notoriedad comparativamente con la narrativa empleada. La imagen en ambos casos cumple una función de complemento visual, refuerzo de los discursos escritos.



Cantidad de imágenes utilizadas con temática económicas.

Es de notarse el predominio de imágenes referidas a tiempos cíclicos de siembras y cosechas, estaciones y rotaciones, las cuales solo funcionan en la totalidad de los casos como complementos estéticos de los textos escritos, no utilizándolas como documentos históricos a ser analizados. El caso evidente lo forma Kapelusz, la cual no menciona narrativamente temas socioeconómicos en la Alta Edad Media y, sin embargo, presenta imágenes de campesinos que aluden a escenas del trabajo de la tierra.

Con respecto al período comprendido entre los siglos XI al XV, los tres manuales lo abordan dentro de un mismo apartado como un todo. En él, destacan las ciudades como centros de producción e intercambios con el campo, donde las primeras proveen producción artesanal y el segundo, materias primas. Aique, postula un renacimiento urbano producto de un repoblamiento exclusivo de las antiguas

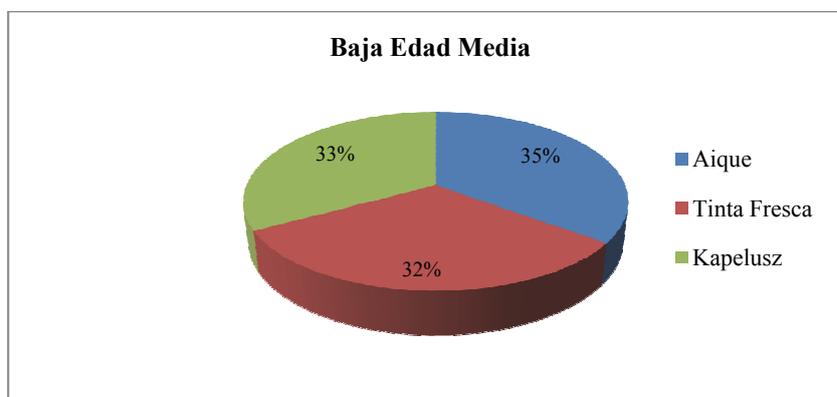
⁹ Véase: Bloch, M. (2016). *La Sociedad Feudal*, Buenos Aires, Claridad. Si bien es un clásico, sus posturas teóricas hoy son puestas en tensión por otros académicos, especialistas en lo medieval.

¹⁰ Ver Pirenne, H. (2011). *Las ciudades de la Edad Media*, Buenos Aires, Claridad.

¹¹ La génesis del feudalismo se deriva de dos anteriores y diferentes modos de producción, el modo de producción esclavista y los modos de producción germana, tesis ya planteada por Anderson en los setenta lo que nos indica una falta de actualización historiográfica en los manuales estudiados.

¹² Esta categoría hoy es muy cuestionada en el mundo historiográfico académico.

ciudades romanas¹³. Kapelusz y Tinta Fresca, contrariamente, plantean una pervivencia, aunque reducida en número e importancia, de las urbes romanas y la creación de nuevos centros cerca de castillos, abadías y monasterios.



Cantidad de temas económicos entre editoriales.

El punto de acuerdo de las tres editoriales se da en la concepción de las ciudades como espacios de mayores libertades¹⁴ y como espacios de representación de mercaderes y artesanos. Si bien todas las editoriales analizadas destacan al gremio como característica esencialmente urbana, tanto en su funcionamiento como en su distribución, Tinta Fresca la reduce a un dato menor para poner en eje el tratamiento del señorío banal y las resistencias campesinas al aumento de las rentas señoriales, en donde las ciudades solo adquieren un vínculo de dependencia y subordinación total en función de las producciones agrícolas campesinas.

En un punto intermedio aparece la editorial Kapelusz, que incorpora el concepto de sociedad feudoburguesa¹⁵ analizando la incontenible e incontrolable movilidad social planteada por Romero ya en 1967, destacando las constantes relaciones entre campesinos y burgueses.

El mayor tratamiento sobre la ciudad y sus actividades económicas las brinda Aique al sostener que gracias al crecimiento de los burgos medievales se produce una división y especialización del trabajo mediante la difusión de nuevas técnicas, posibilitando así se pueda “restablecer el comercio”¹⁶. El gran aporte por su aspecto novedoso, lo brinda el tratamiento de un apartado dedicado a la letra de cambio como recurso comercial¹⁷, al que vincula directamente con las cruzadas al expresar que: “Otro sector favorecido fue el de los burgueses que prestó dinero a interés para financiar las guerras y consolidó las rutas comerciales que ligaban Oriente y Occidente” (Kapelusz, 2004: 217).

Desde un punto de vista comparativo, se puede asegurar que el acento en los temas económicos es abarcado con mayor énfasis desde el siglo XI en adelante y especialmente en temáticas afines al mundo urbano y sus actividades comerciales.

¹³ Téngase en cuenta que en paralelo al texto que desarrolla dicha teoría, genera un apéndice especial titulado “El crecimiento de las ciudades” donde si bien se sostiene a la ciudad como sede religiosa hasta el siglo XI, estando prácticamente despoblada, luego es la que más formas de repoblación identifica ya que suma a la nueva ocupación de antiguas urbes, la creación de nuevas fundaciones en puertos y en cruce de caminos, dándole una importancia central al comercio dentro de las ciudades.

¹⁴ Se insiste en la idea de ciudad que impone Pirenne hacia principios del siglo XX, la cual hoy está puesta en entredicho por la mayoría de los especialistas de la comunidad académica.

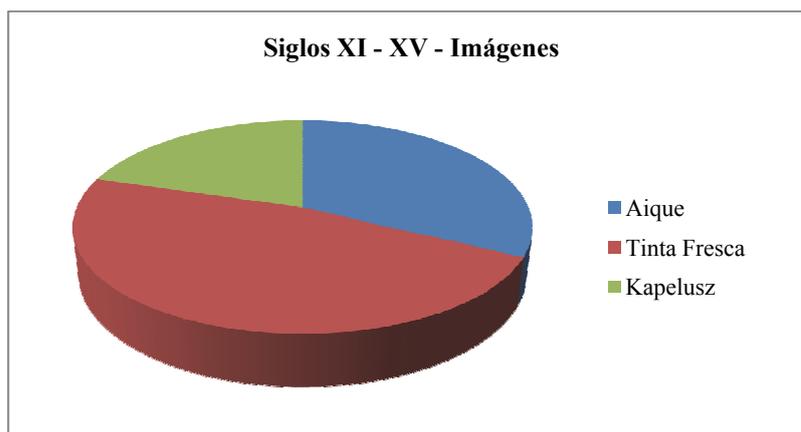
¹⁵ Véase: Romero, J. L. (1989). “La revolución burguesa en el mundo feudal”, Buenos Aires, Siglo XXI.

¹⁶ Nos alude a las teorías de Pirenne cuando se menciona la restitución del comercio anteriormente arrebatado por los árabes.

¹⁷ No se habla directamente de la categoría mercaderes-banqueros, trabajada por el italiano Saporì, el francés Renouard y relanzada por Le Goff en “Mercaderes y banqueros de la Edad Media”, escrito en 1956. Simplemente se los denomina mercaderes pero se los relaciona con la letra de cambio en el caso de Aique siendo la postura que más se acerca a estos trabajos.

En cuanto las imágenes, observamos nuevamente una funcionalidad ilustrativa con respecto al texto escrito. Entre los temas que abordan observamos una paridad entre las actividades rurales y las urbanas. En ellas el caso más notorio lo marca Tinta Fresca, la cual a pesar de centrar sus narrativas en el campesinado, presenta imágenes que destacan las ferias urbanas y la labor de los comerciantes, temas que apenas explican.

Tinta fresca domina en cantidad las imágenes de la Baja Edad Media aunque no cumplen una función didáctica, no solo por no acompañar a la narrativa discursiva sino porque se ubican en la periferia del texto con imágenes pequeñas y, en general, en formatos blanco-negros.



Cantidad de imágenes utilizadas con temática económicas.

En cuanto a las editoriales, Kapelusz y Aique, vemos una narrativa centrada en la ciudad teniendo primacía de imágenes alusivas al trabajo rural de manera directa o incluso de forma indirecta (se muestra el intercambio en las urbes de los productos traídos del campo). Podemos destacar en este proceso a la editorial Aique, que ocupa el segundo lugar en función de la cantidad de imágenes empleadas, las cuales son complementadas con un apartado dedicado específicamente a “La Historia en Imágenes” que posibilita un análisis más funcional de las mismas en su relación textual y con mayor uso de colores en su presentación visual.

Consideraciones finales

Podríamos concluir que la historia económica medieval tiene, desde sus orígenes en la Argentina, una relativa autonomía con respecto a las escuelas historiográficas internacionales aunque es evidente su acercamiento con Annales¹⁸ y el materialismo histórico, al menos en los análisis económicos.

La historia económica medieval, a pesar de ser presentada de manera muy diversa en los textos escolares, se fortalece durante el proceso de reforma educativa acaecido en 1990 y se presenta como la gran innovación dentro de los manuales. Novedad, que como se dijo previamente, no es tal y que deja en claro la desarticulación entre el mundo académico y el mundo escolar. En definitiva, se repiten dentro de la lógica de una cultura escolar donde opera un código disciplinar en Historia, los paradigmas historiográficos tradicionales de principios del siglo XX, enmascarados de innovadores, generando una ruptura fuerte con los postulados teóricos que se reflexionan en los ámbitos académicos del saber, no dando por tanto lugar a transposiciones didácticas en las espacialidades escolares, en el área Ciencias Sociales en general y en la enseñanza de la Historia en particular.

¹⁸ Véase Burke, P. (2006). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929 – 1989*, Barcelona, Gedisa.

Fuentes

Ajón, A. y otros (2004). *Equipo K. Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Kapelusz.

Alonso, M. E. y otros (1999). *La historia de las sociedades. Del origen del hombre a la Europa moderna*, Buenos Aires, Aique.

García Mac Gaw, C. (2005). *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Tinta Fresca.

Bibliografía

Botto, M. (2006). “1990-2000. La concentración y la polarización de la industria editorial”, en: De Diego, J. L. *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2000*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 209-248.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Juliá, D. (2001). “La cultura escolar como objeto histórico”, *Revista Brasileira de História da Educação*, n.º 1, pp. 9-24.

Valls Montes, R. (2012). *Historiografía escolar española: siglos XIX - XXI*, Madrid, UNED.

Bloch, M. (2016). *La Sociedad Feudal*, Buenos Aires, Claridad.

Pirenne, H. (2011). *Las ciudades de la Edad Media*, Buenos Aires, Claridad.

Rodríguez, M. y Dobaño Fernández, P. (2001). *Los libros de texto como objeto de estudio*, Buenos Aires, La Colmena.

Romero, J. L. (1989). *La revolución burguesa en el mundo feudal*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Lucía **Cantamutto**
Lorena M. A. **de- Matteis**
Gimena **Del Río**
Federico **Gobato**
Nora **González**
Mónica **Ricca**
(Editores)

Humanidades Digitales y prácticas de enseñanza de la lengua

Volumen 16

Índice

Aplicaciones de las humanidades digitales al análisis de las prácticas discursivas digitales en el ámbito universitario: una propuesta desde el proyecto CoDiCE	917
<i>Lucía Cantamutto, Cristina Vela Delfa</i>	
Competencias digitales de alumnos ingresantes al nivel superior. una indagación sobre acceso, uso y aprendizaje de tecnologías	925
<i>Romina Cariaga, Tatiana Gibelli, Viviana Svensson, Marilene Schmidt</i>	
Reflexiones sobre una colaboración incipiente: herramientas informáticas para una investigación en lingüística aplicada	939
<i>Lorena M. A. de- Matteis, Leonardo J. D. de- Matteis</i>	
Las Humanidades Digitales como posibilidad de redefinición del campo académico y discurso científico humanista en la Argentina.....	952
<i>Gimena del Rio Riande</i>	
Gramaticalidad y norma lingüística: una mirada retrospectiva en el ámbito educativo	958
<i>Nora González</i>	
Concepciones de futuros profesores de educación primaria sobre la ortografía y su enseñanza y aprendizaje. Estudio de un caso: La reflexión durante sus prácticas de enseñanza.....	965
<i>Mónica Ricca</i>	

Aplicaciones de las humanidades digitales al análisis de las prácticas discursivas digitales en el ámbito universitario: una propuesta desde el proyecto CoDiCE¹

Lucía Cantamutto

Universidad Nacional del Sur - Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional de Comahue - CONICET
luciacantamutto@gmail.com

Cristina Vela Delfa

Universidad de Valladolid - España
vela@fyl.uva.es

1. Introducción

La apertura de la universidad hacia lo digital (nuevos medios, nuevas plataformas, nuevas formas de interactuar) ha implicado cambios profundos que inciden de forma directa en las prácticas de investigación y docencia. Una de las áreas más afectada ha sido la comunicación académica en sus diversas vertientes —tanto entre pares, como entre profesores y alumnos—. En un tiempo en que esta relación se vuelve bimodal (en entornos presenciales y digitales), a partir de las plataformas de enseñanza/aprendizaje on-line, y que alcanza otros entornos personales de comunicación mediada, centraremos nuestra atención en el estudio de una de las prácticas comunicativas entre docentes y alumnos, caracterizadas por exceder el contexto áulico.

En la actualidad, la comunicación docente-alumno alcanza diferentes entornos digitales. En este trabajo nos interesamos particularmente por los intercambios de correo electrónico entre profesores y alumnos, que cubren un abanico de propósitos comunicativos cada vez más amplio. Consideramos, por ello, que la observación de estas prácticas discursivas puede arrojar conclusiones interesantes tanto para los analistas del discurso como para los propios involucrados en estos intercambios, a saber: docentes y discentes.

Esta contribución surge de la unión de dos proyectos de investigación que, desde la interdisciplinariedad, confluyen en el ámbito de las Humanidades Digitales (Berry, 2012; Gold, 2012), a algunos de cuyos resultados nos remitiremos en las siguientes páginas. Por otra parte, el trabajo contempla —de manera simultánea— nuestros dos perfiles profesionales: en tanto, investigadoras y docentes. En el primer caso, nuestro perfil investigador orientado al análisis sociopragmático (Diana Bravo, 2009) de las interacciones digitales nos ha llevado a enfrentarnos una y otra vez con los problemas que surgen en la recolección de corpus representativos en este ámbito. En el segundo caso, desde nuestro perfil docente, participamos de los problemas comunicativos que se derivan de los

¹ La presente investigación forma parte del Proyecto CoDiCE: Comunicación Digital: corpus del español (dirigido por la Dra. Vela Delfa y Lic. Cantamutto) y del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid “Buenas prácticas en la comunicación académica: la redacción de correos electrónicos” (dirigido por la Dra. Vela Delfa).

desajustes entre la competencia comunicativa y el modelo de cortesía manejado por alumnos y profesores. Las relaciones, muchas veces divergentes, que ambos colectivos entablan con los entornos de comunicación mediatizada se reflejan en diferencias que inciden en sus creencias y actitudes. Así como en sus actitudes lingüísticas y que desembocan en la elección de modelos textuales que no responden a las expectativas de sus interlocutores.

La propuesta recupera antecedentes de autores como Melero Campos (2013), Nikleva y Delgado (2013) y Robles Garrote (2014). Las dificultades que los estudiantes universitarios manifiestan en la redacción de correos electrónicos destinados a sus profesores es evaluado por Nikleva y Delgado (2013). Las autoras concluyen que los textos enviados por los alumnos a sus profesores son demasiado informales y reflejan fallos en la competencia discursiva de los estudiantes, que se concretan en errores relativos a las formas de cortesía, la elección de tono y el tenor, y a otros elementos de adecuación contextual.

A partir de estos presupuestos ligados a nuestra práctica como investigadores y docentes, asumimos un objetivo doble de investigación que nutre dos proyectos complementarios. El primer objetivo es, por un lado, indagar sobre las características de los correos electrónicos intercambiados por profesores y alumnos en el ámbito universitario y sobre las creencias y actitudes que estos despiertan en los docentes, a fin de diseñar una intervención de aula que ayude a mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. El segundo objetivo es, por otro lado, comprobar de qué manera determinadas herramientas de corte cuantitativo —como lo son los corpus lingüísticos— pueden aplicarse al ámbito de la investigación-acción, a través de la recolección y sistematización de una muestra de mensajes electrónicos, reunidos a través de colaboradores externos.

Estos objetivos, tal como se mencionó, surgen de la confluencia de dos proyectos de investigación dirigidos por las autoras del trabajo, a saber:

- 1) El Proyecto de Innovación Docente (PID) “Buenas prácticas en la comunicación académica: la redacción de correos electrónicos”, que se desarrolla en el marco del programa de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid. Este proyecto se asienta sobre trabajos previos de las componentes del grupo: sobre el correo electrónico como género discursivo (Vela Delfa, 2002, 2005, 2011, 2014) y sobre el discurso digital en general (Vela Delfa y Cantamutto, 2015a y 2015b, Cantamutto y Vela, 2016). Nuestro objetivo es aplicar los conocimientos adquiridos en estas investigaciones de cariz más teórico a la innovación docente.
- 2) El proyecto CoDiCE (Comunicación Digital: Corpus del Español)², que tiene como objetivo la creación de un repositorio de muestras de lengua sobre discurso digital, para ofrecer datos sobre variación pragmática y sociolingüística intra e interlingüística a investigadores del ámbito. CoDiCE permite, además, abordar una futura perspectiva diacrónica el análisis del discurso digital.

En síntesis, en este trabajo hacemos una primera aproximación a la importancia del desarrollo de herramientas de análisis lingüístico, abocadas al discurso digital, que ofrecen a los investigadores del ámbito de las humanidades, en general, y de la lingüística. En particular, a partir de la posibilidad de encontrar nuevos caminos para el enfoque de sus preguntas de investigación, situándonos en los lineamientos propuestos por las Humanidades Digitales (HD). En tal sentido, Rodríguez Ortega (2014, p. 13) nos recuerda que elegir el camino de las “Humanidades Digitales no implica hacer cosas de modo distinto con la asistencia de la tecnología, sino pensar el mundo de manera diferente a través de las especificidades que definen el medio digital y el pensamiento computacional”.

El capítulo se divide en tres secciones. Luego de esta primera, de carácter introductorio, abordamos una segunda en la que describimos con más detalle el proyecto CoDiCE y el Proyecto de

² Véase www.codice.aplicacionesonline.com.ar.

Innovación Docente (sección 2); por último, en la sección final, discutimos las vías de conexión de ambos proyectos y presentamos unas conclusiones preliminares junto a algunas futuras líneas de trabajo (sección 3).

2. CoDiCE como instrumento para la innovación docente: buenas prácticas en la comunicación académica

Ante un problema comunicativo concreto, que dio origen a la propuesta de nuestro PID, las herramientas para la recogida, almacenamiento y análisis de proyecto CoDiCE se presentaron como una alternativa eficiente. Esta situación permitió establecer puentes entre los dos proyectos y, por tanto, a convertir una cuestión relativa al ámbito de la investigación-acción propia de la investigación docente en una pregunta propia del ámbito de la Humanidades Digitales (HD). Para entender estas sinergias, presentamos a continuación las características técnicas de CoDiCE para, a continuación, pormenorizar la justificación de nuestro PID y ver cómo ambos proyectos se han retroalimentado permitiendo su desarrollo mutuo.

2.1. Descripción del proyecto CoDiCE

El auge de las aplicaciones y plataformas para extraer y explorar grandes cantidades de datos disponibles en la red muestra una faceta muy interesante en la actualidad de las Humanidades Digitales (Berry, 2012; Gold, 2012). Sin embargo, en su aplicación a las investigaciones de corte sociolingüístico y pragmático, surgen dificultades que nos enfrentan a la necesidad de mantener cierta concepción epistemológica propia de las disciplinas pre Humanidades Digitales. El gran caudal de datos genera tanto nuevas preguntas de investigación como también favorece mejores respuestas, pero no siempre ofrece suficiente información cualitativa para satisfacer las necesidades de investigación mencionadas como objetivos.

Como investigadoras dentro del campo de estudios de la comunicación digital en español, hemos enfrentado la dificultad para establecer muestras de datos estables, representativos, fiables, con cierta objetividad y validez en el ámbito de las interacciones digitales. Más aun cuando en el análisis se quiere mantener ciertos rasgos intrínsecamente propios de las muestras de lengua de la comunicación digital. Este desafío permanente, que cada investigador enfrenta en solitario o, en el mejor de los casos, acompañado de su pequeño grupo de investigación, dio origen a CoDiCE. La hipótesis de partida del proyecto estriba en que las dificultades en la recogida y fijación de los datos del discurso digital justifican las limitaciones de algunas muestras utilizadas para la investigación. De hecho, en no pocas ocasiones, los investigadores recurren a la propia introspección o al estudio de intercambios provenientes de círculos próximos. Ante esto, CoDiCE se propone como un espacio colaborativo y disponible para la comunidad científica, a través del cual distintos investigadores almacenan, analizan y comparten entre sí (cuando lo deseen) muestras de lenguas del discurso digital.

Desde su concepción, CoDiCE tiene una doble orientación: por un lado, la reflexión metodológica, que se ha concretado en la el diseño de una planilla de transcripción para las muestras de lengua, con la que se generan formulación de carga de datos del discurso digital (véase Ilustración n.º 1), y, por otro lado, la gestión de la base de datos para la carga, el almacenado y el análisis de un corpus de discurso digital (véase Ilustración n.º 2). Estos dos objetivos se concretan en dos etapas. Luego de la

necesaria reflexión sobre la metodología de recogida y fijación de datos para la generación de estándares de codificación (Vela y Cantamutto, 2015a y 2015b; Cantamutto y Vela, 2016), procedimos a la fase de carga y organización de datos; operada a través de dos modelos: i) proyectos concretos que responden a una pregunta de investigación específica, ii) o datos generales que alimentan la muestra general.

The image shows a web application interface for 'CoDiCE'. At the top, there is a navigation bar with the following items: 'Inicio', 'Entradas', 'Analizador', 'Mensajería', 'Perfil', and 'Logout (lucia)'. Below the navigation bar, the main heading is 'Agregar Entrada'. The form consists of several input fields:

- 'Dispositivo': A text input field.
- 'Plataforma': A text input field.
- '¿Cuál Plataforma?': A text input field.
- 'Fecha': A date input field with a hint below it: 'Use el formato AAAA-MM-DD'.
- 'Hora': A text input field.
- 'Día de captura': A text input field.

 The form is presented in a clean, minimalist style with a light gray background and white input fields.

Ilustración n.º 1. Primera parte de la plantilla de carga de datos de CoDiCE

La base de datos se gestiona a través de la aplicación de carga y consulta de datos diseñada para CoDiCE por Leandro Boisselier (personal técnico, especializado en software libre). El sistema está implementado como una Aplicación Web³ desarrollada en lenguaje PHP con el soporte del framework Yii. La persistencia de los datos se hace mediante el Gestor de bases relacionales MYSQL. Se encuentra alojado en un servidor con sistema operativo GNU/Linux corriendo el servicio Apache. Para poder llegar a una audiencia con dispositivos heterogéneos se utiliza codificación HTML5 con soporte de Bootstrap y JQuery, lo que permite obtener una interfaz flexible que se adapta a cualquier tamaño de pantalla. El código está organizado mediante el patrón de diseño Modelo Vista Controlador y la persistencia aprovecha el patrón ActiveRecord. La organización lógica del sistema incluye un sistema de Roles y Permisos para poder asignar granularmente capacidades de uso a los distintos usuarios: de este modo, los usuarios podrán acceder solo a los datos a los que estén autorizados y, a medida que compartan datos, acceder a diferentes módulos. Actualmente se encuentran definidos roles de Usuario y Administrador, pudiendo los usuarios tener acceso solo a su información y los administradores a la totalidad de los registros. Los mecanismos de gestión de los registros están diseñados para facilitar la tarea del investigador proveyendo utilidades de validación, auto completado y definición dinámica de etiquetas.

³ © Lmbsoft 2015.

The screenshot shows the CoDICE web application interface. At the top, there is a navigation bar with 'Inicio', 'Entradas', 'Analizador', 'Mensajería', 'Perfil', and 'Logout (lucia)'. Below the navigation bar, there is a search bar and a 'Vista de Lista' button. The main content area displays a table with the following columns: '#', 'Usuario', 'Dispositivo', 'Plataforma', 'Metodología', and 'Texto'. The table contains four rows of data, each representing a digital communication record. The first row shows a user named 'lucia' using a 'computadora/ordenador' on 'correo electrónico' with the methodology '(no definida)'. The text of the message is: 'Les pido disculpas, no me habia dado cuenta que el miércoles es feriado. En lugar del miércoles a las 10 AM, nos vemos el martes a las 10 AM. Nuevamente, si a alguien le resulta un problema, por favor, me avisa. Saludos.' The second row shows a similar record with the text: 'F.J.C, a mí se me hace practicamente imposible ir a la mañana hasta la Uni, pero si considerás que es necesario que asista te pido que me digas y yo veo como hago para ir. Saludos. VS'. The third row shows a record with the text: 'Hola Franciscó! Disculpa que no te avise pero hoy rendí Finanzas y no habia revisado los mails, fue por eso que no asistí. Saludos Martina'. The fourth row shows a record with the text: 'Roberto, me gustaría darte mi opinión respecto de la materia Política Económica. Particularmente me sirvió mucho la modalidad en la cual se dieron los seminarios y controles de lectura ya que me aportaron otra forma de enseñar e interiorar los textos, más distinta a la'.

#	Usuario	Dispositivo	Plataforma	Metodología	Texto
21	lucia	computadora/ordenador	correo electrónico	(no definida)	Les pido disculpas, no me habia dado cuenta que el miércoles es feriado. En lugar del miércoles a las 10 AM, nos vemos el martes a las 10 AM. Nuevamente, si a alguien le resulta un problema, por favor, me avisa. Saludos.
22	lucia	computadora/ordenador	correo electrónico/email	(no definida)	F.J.C, a mí se me hace practicamente imposible ir a la mañana hasta la Uni, pero si considerás que es necesario que asista te pido que me digas y yo veo como hago para ir. Saludos. VS
23	lucia	computadora/ordenador	correo electrónico/email	(no definida)	Hola Franciscó! Disculpa que no te avise pero hoy rendí Finanzas y no habia revisado los mails, fue por eso que no asistí. Saludos Martina
24	lucia	computadora/ordenador	correo electrónico/email	(no definida)	Roberto, me gustaría darte mi opinión respecto de la materia Política Económica. Particularmente me sirvió mucho la modalidad en la cual se dieron los seminarios y controles de lectura ya que me aportaron otra forma de enseñar e interiorar los textos, más distinta a la

Ilustración n.º 2. Imagen de una forma de visualización de la base de datos⁴

En la versión actual, las herramientas de análisis permiten realizar una exploración de los registros, que puede ser regulada mediante filtros cuya función es afinar la búsqueda hasta recuperar los elementos sobre los que se quiere operar (por ejemplo, según variables sociolingüísticas y/o pragmáticas o tipo de plataforma de interacción). Una vez recuperados los registros, que cumplen con los parámetros filtrados, se pueden listar y exportar a distintos formatos para un análisis con herramientas externas o resguardo personal de entradas. Las herramientas implementadas en la actualidad son de Listado, Cuenta de Palabras, Acumulador de Etiquetas, Resumen de atributos cargados y calculados, además de diversos informes sobre las prácticas de usuarios particulares o grupos de usuarios y la distribución temporal de los usos. Además de la gestión de mensajes individuales se permite el registro y análisis de sesiones completas de mensajes entre dos o más participantes, por ejemplo, conversaciones de Whatsapp. Los mensajes se pueden clasificar en forma individual y la clasificación de los participantes se realiza en forma centralizada para evitar la carga repetitiva de datos asociados a un usuario. Las operaciones que se pueden realizar con las conversaciones completas son de listado y filtro por distintos criterios, Acumulador de etiquetas, Resumen de atributos y Vista en línea de tiempo.

2.2 Proyecto de Innovación Docente “Buenas prácticas en la comunicación académica”: los correos electrónicos entre profesores y alumnos.

Dentro del ámbito de la formación universitaria, el uso del correo electrónico está cada vez más extendido en la relación profesor/ alumno. Sin embargo, esta comunicación no siempre resulta exitosa. Una de las razones estriba en la falta de competencia que los alumnos manifiestan respecto a la redacción de textos con un registro adecuado para las situaciones de comunicación más formal. La informalidad propia de ciertos medios del discurso digital se filtra en una comunicación marcada diafásicamente por una relación de jerarquía que requiere un tono y registro formales. Más allá de la intuición manifestada por los docentes y las creencias manifestadas en distintas entrevistas, en este PID nos interesaba recoger una muestra de correos electrónicos en la que se objetivara las propiedades pragmatolingüística de los correos electrónicos intercambiados por profesores y alumnos, a fin de tomar conciencia del origen real de los problemas comunicativos que entrañan.

⁴ Los mensajes conservan la grafía original, pero han sido anonimizados.

La acción diseñada en nuestro PID se desarrolla en tres fases:

- 1) una fase previa en la que hemos procedido a distribuir un formulario con una encuesta que nos ha permitido recuperar las creencias de los profesores sobre la eficacia del correo electrónico como instrumento de comunicación entre profesores y alumnos;
- 2) una fase de recolección y análisis de un corpus de correos electrónicos intercambiados entre profesores y alumnos;
- 3) una fase de diseño e intervención en el aula, en la que se ha preparado una actividad, que se integra en la asignatura de Lengua Castellana del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid (España) para que los estudiantes tomen conciencia del efecto de las disonancias pragmáticas en los intercambios de correos electrónicos (Vela Delfa, 2005).

Estas tres fases convergen en la redacción de una guía de buenas prácticas para la escritura de correos electrónicos académicos, que sirva como apoyo a estudiantes.

Como se aprecia, CoDiCE ofrece sus herramientas al desarrollo de la segunda fase, al haber permitido la carga automática en su base de datos de la información contenida en los formularios. A partir de esa carga, los datos fueron sistematizados y analizados a través de las herramientas de Tratamiento Automático de Materiales Lingüísticos, incluidos en CoDiCE.

3. Consideraciones preliminares del análisis del correo electrónico académico a través de CoDiCE

Tal como venimos exponiendo, el estudio de datos reales -a través de corpus lingüísticos- da sustento a la descripción, a la comprensión y al análisis de fenómenos comunicativos que influyen en la relación docente-alumno (Nunan, 1991), lo que será objeto de atención en las siguientes etapas de investigación. En esa línea, una base de datos con intercambios reales entre los diversos actores del ámbito académico tiene por misión exponer las estrategias y recursos utilizados por ambos miembros de la díada, así como también permite ver la especificidad de este tipo discursivo en relación a otros arquetipos cercanos (Níkleva y Núñez-Delgado, 2013). De este modo, tanto el proyecto de Innovación Docente como la base de datos se han visto retroalimentados y beneficiados en conjunto. La perspectiva teórica que hemos adoptado (sociolingüística interaccional y pragmática sociocultural) pone en vinculación ambos proyectos a través de una necesidad metodológica (el establecimiento de muestras de lengua) en pos de una aplicación concreta (el desarrollo de una guía de buenas prácticas).

En CoDiCE se encuentran muestras de lengua que mantienen la calidad de los datos cualitativos utilizados para estudios que cruzan variables sociales, por lo que su estudio ofrece conclusiones (por la cantidad de datos y por la heterogeneidad de los mismos) menos sesgadas que el análisis de datos que un solo investigador (o un equipo) puede elicitar. En su aplicación concreta al caso de la comunicación alumno/profesor, permite obtener y comparar datos que ilustren los cambios que han experimentado las relaciones entre estas dos entidades del intercambio docente. Según nuestras conclusiones exploratorias, estos cambios se identifican no tanto por aspectos morfosintácticos o léxico-semánticos, sino por otros de orden sociocultural y pragmático (Diana Bravo y Hernández-Flores, 2009). El aspecto micro sobre el que enfocamos nuestra atención en este momento (el género de los correos electrónicos) es un gozne desde el cual observar estos cambios que exceden fenómenos lingüísticos y funcionan como catalizadores de otros aspectos del objeto de estudio. De algún modo, la transformación de la comunicación en el ámbito educativo favorece modificaciones en la concepción de las prácticas de docencia-enseñanza y de la gestión del conocimiento.

En el correo electrónico se verifica que, debido a la práctica frecuente de intercambios mediante diferentes plataformas de comunicación digital (por ejemplo, a través de Facebook, de la mensajería de

Moodle u otra plataforma de *e-learning*, y, en ocasiones, a través de WhatsApp), tanto los alumnos como los docentes suelen borrar las marcas que darían cuenta de la jerarquía existente entre los participantes. Es decir, en la relación entre los interlocutores, el correo electrónico permite el establecimiento de una relación simétrica en la que cualquier interlocutor que conozca la dirección del buzón de otro puede dirigirle un mensaje. Sin embargo, el docente mantiene una posición de mayor poder, puesto que decide qué mensajes quiere abrir y leer y cuándo hacerlo y qué mensajes decide ignorar. En este proceso selectivo el texto de “asunto” (Vela Delfa, 2005, 2011) asume un papel fundamental en el establecimiento de la presunción de relevancia (Yus, 2010). Esta situación provoca cierto relajamiento en cuanto a las estrategias de adecuación pragmática elegidas por los alumnos para dirigirse a los profesores. Los alumnos suelen optar por estilos comunicativos (Mitkova, 2009) de aproximación frente a los estilos de distancia y preocupación por el conflicto.

El éxito o no de la comunicación entre docentes y alumnos se vincula en no pocas ocasiones a su función transaccional, es decir, a si los participante del intercambio obtienen la información requerida. Sin embargo, los aspectos relativos a la función interpersonal se filtran en la consecución de los macroactos de habla, que resultan relevantes para comprender la dinámica comunicativa. En la situación comunicativa que estamos abordando, la diada profesor-alumno se inscribe en un eje de verticalidad en el que el docente presenta rasgos de dominio sobre el estudiante. Dejando a un lado las reconfiguraciones de esta relación en las que han influido diferentes factores —cambios sociales, cambios en el modelo pedagógico, entre los cuales podemos situar la revolución comunicativa y educativa de las TIC—, el esquema de relación entre estos dos actantes sigue manteniendo cierta disimetría. Este hecho demanda la presencia, en el correo electrónico, de ciertas marcas destinadas a preservar la imagen de los interlocutores.

En general, la muestra exploratoria analizada refleja un estilo informal y relajado, en el que las marcas de cortesía adquieren formas alejadas del protocolo epistolar. Los textos presentan una redacción algo descuidada con presencia de errores ortográficos y sintácticos, siendo el grado de aparición de estos fenómenos más acusado en los textos de los estudiantes. En algunas ocasiones un fenómeno interesante se da cuando los distintos mensajes de una serie se asocian con estilos comunicativos muy distantes. El docente arrastra al estudiante hacia un registro más formal que muchas veces conduce a incongruencias, por ejemplo, en el uso de tú/vos y usted en la variedad española, poniendo de manifiesto la competencia comunicativa de los alumnos en la adaptación diafásica de sus escritos.

En resumen, este trabajo traza la confluencia de dos proyectos que han permitido optimizar recursos y abordar preguntas de investigación de manera novedosa. El desarrollo de aplicaciones como la base de datos de carga y consulta de muestras de lengua digital diseñada para el proyecto CoDiCE favorece la simplificación del proceso de recogida de una muestra representativa de textos con la información contextual idónea para abordar una reflexión sociopragmática, principalmente, en ámbitos de investigación transnacionales. Esta confluencia beneficia a tres colectivos: 1) a los profesores que han participado en la carga de datos, ya que pueden acceder a una muestra de lengua sistematizada con la que además pueden operar desde las diferentes herramientas de análisis de la plataforma. A partir de esta observación, pueden tomar conciencia de las propiedades del género discursivo del correo electrónico; 2) a la comunidad conformada por los alumnos universitarios que podrán participar de las acciones formativas diseñadas al hilo de las conclusiones extraídas por los profesores; 3) a los lingüistas que podrán disponer de datos reales, recogidos por observación participante para ilustrar las propiedades del discurso digital y de la interacción profesor/alumno en el ámbito universitario. En futuras etapas de los proyectos, nos abocaremos a la descripción cualitativa y cuantitativa de los datos para un análisis que considere la variación intralingüística.

Bibliografía

- Berry, D. (2012). *Understanding digital humanities*, New York, Palgrave/MacMillan.
- 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*, Buenos Aires, Dunken, pp. 31-68.
- 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*, Buenos Aires, Dunken, pp. 15-29.
- Cantamutto, L. y Vela Delfa, C. (2016). “El discurso digital como objeto de estudio: de la descripción de interfaces a la definición de propiedades”, *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 69, pp. 296-323.
- Gold, M. K. (2012)- *Debates in the digital humanities*, Minnesota, University of Minnesota Press.
- Melero Campos, I. (2013)- “Las estrategias de cortesía en la interacción escrita por correo electrónico en E/L2 para inmigrantes”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, n.º 13, pp. 725-734.
- Mitkova, A. (2009). “El estilo comunicativo de los jóvenes”, *Círculo de Lingüística Aplicada*, n.º 37, pp. 21-44.
- Nikleva, D. G., y Núñez-Delgado, P. (2013). “El correo electrónico como género discursivo: percepciones y habilidades para su composición en: estudiantes universitarios”, *RESLA*, n.º 26, pp. 385-407.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*, New York, Prentice-Hall.
- Robles Garrote, P. (2014). “Propiedades contextuales del discurso académico-científico: la conferencia y sus variantes”, *Sintagma*, n.º 26, pp. 119-131.
- Rodríguez Ortega, N. (2014). “Prólogo”, en: Romero Frías, E. y Sánchez González, M. (Eds.). *Humanidades Digitales y pensamiento crítico. Ciencias Sociales y Humanidades Digitales técnicas, herramientas y Experiencias de E-Research e Investigación en colaboración*, La Laguna, Sociedad Latina de Comunicación Social, pp. 13-17.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Vela Delfa, C. (2002). “Un nuevo prototipo textual: el correo electrónico”, *Interlingüística*, vol. 13, n.º 3, pp. 447-465.
- Vela Delfa, C. (2005). *El correo electrónico: un nuevo género en nacimiento. Tesis doctoral*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Vela Delfa, C. (2014). “Las interacciones conversacionales escritas: aproximación a una tipología del género chat”, *Quaderns Digitals*, 01-02-2014.
- Vela Delfa, C. y Cantamutto, L. (2015b)- “Problemas de recogida y fijación de muestras del discurso digital”, *CHIMERA*, n.º 2, pp. 131-155.
- Vela Delfa, C. y Cantamutto, L. (2015a). “Methodological Approach to the Design of Digital Discourse Corpora in Spanish. Proposal of the CÓDICE Project”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, n.º 198, pp. 494-499.
- Vela Delfa, C. y Jiménez Gómez, J. (2011). “El sistema de alternancia de turnos en los intercambios sincrónicos mediatizados por ordenador”, *Pragmalingüística*, vol. 0, n.º 19, pp. 121-138.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*, Barcelona, Ariel.

Competencias digitales de alumnos ingresantes al nivel superior. Una indagación sobre acceso, uso y aprendizaje de tecnologías

Romina Cariaga

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue
rominacariaga@gmail.com

Tatiana Gibelli

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue
tatianagibelli@gmail.com

Viviana Svensson

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue
orinasvensson@gmail.com

Marilene Schmidt

Instituto Provincial de la Administración Pública
marilenesch@hotmail.com

Introducción

En este nuevo siglo, que ya está promediando su segunda década, el desarrollo de las competencias necesarias para la vida en la sociedad del conocimiento se ha vuelto una prioridad para los sistemas educativos del mundo. Se reclama con urgencia una mejora de la calidad de la competencia digital, la cual no sólo consiste en aprender a usar las herramientas informáticas, sino que debe servir para aprender a buscar información en Internet, a expresarse a través de los múltiples recursos multimedia, a colaborar y comunicarse con otros en redes sociales y entornos virtuales. Por esa razón los tres centros educativos involucrados en el proyecto de investigación¹ “Educación mediada por tecnologías: espacios, sujetos y prácticas”, del cual surge este trabajo, han impulsado una revisión de sus prioridades para el siglo XXI.

El primer paso fue la identificación de habilidades, competencias y prácticas más frecuentes en los alumnos que ingresan al nivel para luego planificar una estrategia de acción. Así, diseñamos un instrumento de evaluación de competencias TIC de los alumnos ingresantes² en 2015, con el propósito de efectuar un diagnóstico de los saberes que dicen tener acerca de diversas tareas con tecnología digital. Se trató de una medición indirecta de la competencia digital, realizada a través de un cuestionario³, que pretendió identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes

¹ Las instituciones involucradas en este proyecto son la Universidad Nacional del Comahue e Instituto Provincial de la Administración Pública (IPAP).

² Entendemos por alumnos ingresantes aquellos recientemente inscriptos en las carreras de las instituciones involucradas en esta investigación cuando aún no han iniciado el cursado de las asignaturas; y por modalidad semipresencial, a la combinación de educación a distancia y educación presencial.

³ Ver Anexo.

—englobadas en el concepto de ‘competencia digital’ (Larraz, 2013)— que, en conjunto, le permiten a una persona comunicarse efectivamente a través de las TIC.

Marco teórico-metodológico

Partimos de la idea de concebir la investigación científica como una práctica social (Ynoub, 2013), desde una mirada amplia y reflexiva sobre el método de la ciencia, focalizado en la comprensión del proceso de investigación. De este modo, siguiendo lo propuesto por la autora, organizamos nuestro propio proceso metodológico de acuerdo con tres fases: fase 1 (desarrollo de ideas), fase 2 (disección del objeto y estrategia empírica) y fase 3 (reintegración del objeto y orientada al tratamiento e interpretación de los datos).

En la fase 1 planteamos el tema, las preguntas y la hipótesis que guiaron esta investigación (Ynoub, 2013: 98-101), a partir de los supuestos siguientes. En primer lugar, que los estudiantes poseen un conjunto de ‘competencias’ que les permiten operar con la computadora (manejo de software y aplicaciones) y, en segundo lugar, que los alumnos más jóvenes⁴ tienen más desarrollada la competencia digital que los estudiantes de mayor edad, acostumbrados a los “viejos” medios para comunicar. Nos interesó conocer qué sabían hacer (tareas) con las TIC, con qué frecuencia las realizaban y cómo aprendieron a hacerlas.

La fase 2 implicó la producción de datos⁵. Tomamos la definición de competencia digital de Larraz (2013) quien la entiende como “la suma de todas las habilidades, conocimientos y actitudes en aspectos tecnológicos, informacionales, multimediales y comunicativos, que dan lugar a una compleja alfabetización múltiple” (2013: 90). Según esta autora, está formada por cuatro alfabetizaciones que son las dimensiones de la “competencia digital”⁶. A partir de esta definición, entendemos por habilidad la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas, mientras que por competencia la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Por lo tanto, habilidad y competencia no pueden pensarse de manera aislada: una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), sino que además, abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos (UNESCO, 2003; Cedefop, 2008; OCDE, 2010; Esteve y Gisbert, 2013). Cuando las habilidades y competencias están mediadas por la tecnología digital hablamos de «Competencia digital». Así, construimos nuestro propio concepto entendido como una competencia comunicativa digital, compuesta por las subcompetencias informacional, tecnológica y multimedial; unidades de análisis que conforman el nivel focal de la matriz central. El supranivel está constituido por el contexto de las unidades de análisis del nivel focal, representado por las subcompetencias ya mencionadas y el contexto de aplicación del instrumento⁷.

La fase 3 consistió en evaluar lo que dicen los datos a la luz de la teoría indicada anteriormente (véase supra)

⁴ Quienes forman parte de una generación que ha nacido con los nuevos medios.

⁵ Nos referimos a la construcción de la base empírica de la investigación a través del diseño de la ‘matriz de datos’

⁶ Ninguna de estas alfabetizaciones por sí sola explica la totalidad de la competencia, y por lo tanto, no se la puede comprender si no es a partir de la interacción entre ellas.

⁷ Puede verse en ANEXO una tabla de subcompetencias, variables e indicadores considerados.

La muestra

La muestra está constituida por un conjunto de datos, recabados a partir de encuestas a alumnos de diferentes instituciones y modalidades, a saber:

Universidad Nacional del Comahue

- Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA): 46 encuestados, modalidad presencial (edad promedio 23 años) y 69 encuestados, modalidad semipresencial (edad promedio 33 años)
- Facultad de Medicina de la UNCo⁸: 242 encuestados, modalidad presencial (edad promedio 20 años).
- Instituto Provincial de Administración Pública (IPAP): 135 encuestados, modalidad semipresencial (edad promedio 32 años)

Obtenida la muestra se conformaron los grupos A y B en función de asociar los parámetros modalidad de cursado y edad. De este modo quedaron conformados los siguientes conjuntos:

- El Grupo A, con los alumnos de la modalidad presencial del CURZA y de la Facultad de Medicina; con una media de edad de 20,06 años.
- El Grupo B, con los alumnos de la modalidad semipresencial del CURZA y del IPAP, con un promedio de edad de 32,65 años.

Esta división estuvo guiada por el presupuesto de que los alumnos de mayor edad se comportan de manera diferente con relación al uso de tecnologías que los más jóvenes.

Análisis de resultados

El análisis de los datos obtenidos sobre cada una de las subcompetencias propuestas se presenta a continuación:

1. Subcompetencia informacional

El principal objetivo de esta subcompetencia es saber gestionar la información digital en un mundo saturado de información. Para Larraz, Espuny y Gisbert (2010) esta subcompetencia está formada por: reconocer la necesidad de información, encontrarla, evaluar los resultados, conservar, construir y comunicar. En esta investigación convertimos en variables de análisis los componentes: reconocer la necesidad de información, evaluar los resultados y conservar la información con sus indicadores: saber hacer (tabla n.º 1) y frecuencia con que se realiza (tabla n.º 2) y forma de aprendizaje (tabla n.º 3).

Indicadores	Grupo	SI %	NO%
Usar palabras clave	A	83,67	10,71
	B	75,69	23,26
Verificar si la información que encontrás en Internet es confiable	A	72,45	19,39
	B	66,32	32,99
Organizar los archivos que tenés en tu computadora	A	85,72	7,14
	B	90,63	9,03

Tabla n.º 1. Lo que dicen *Saber hacer* Subcompetencia Informacional

⁸ Universidad Nacional del Comahue

Los indicadores *usar palabras clave* y *verificar si la información que encontrás en Internet es confiable* dan cuenta de que está más desarrollada en el grupo de mayor edad (A) que en el de menor edad (B); aunque se requerirían más datos estadísticos, esto podría implicar, además que quienes hacen carreras semipresenciales tienen más afianzada la capacidad de búsqueda de información en la web que quienes cursan carreras presenciales. Por otro lado, la capacidad para *organizar la información* se presenta más homogénea entre ambos grupos que las otras habilidades que determinan la subcompetencia informacional.

Indicadores	Grupo	Nunca %	Mensual %	Semanal %	Diaria %
Usar palabras clave	A	12,24	8,67	21,94	51,53
	B	19,79	15,63	34,72	27,78
Verificar si la información que encontrás en Internet es confiable	A	20,92	12,76	21,43	38,78
	B	27,78	17,36	27,78	25,35
Organizar los archivos que tenés en tu Computadora	A	9,18	24,49	26,53	34,18
	B	8,33	36,81	39,24	14,24

Tabla n.º 2. Frecuencia con la que realizan el *saber hacer*. Subcompetencia Informacional

De la tabla n.º 2 se desprende que la frecuencia con la que realizan las tareas indicadas es superior en el grupo de estudiantes de mayor edad (A) que en los de menor edad (B). Podemos inferir que en esta subcompetencia la práctica es relevante para lograr ser competente.

Indicadores	Grupo	Solo %	Con amigos%	Con familia%	Con docentes%	No aprendí%
Usar palabras clave	A	56,63	4,59	3,06	16,33	10,71
	B	54,51	5,21	6,94	16,32	15,63
Verificar si la información que encontrás en Internet es confiable	A	43,88	6,12	3,06	20,41	19,39
	B	42,71	5,56	4,17	23,61	22,57
Organizar los archivos que tenés en tu Computadora	A	57,14	2,55	6,12	21,43	6,63
	B	66,67	4,86	8,68	13,54	4,86

Tabla n.º 3. Aprendizaje de la Subcompetencia informacional

A partir del análisis de la Tabla 3 vemos que se destaca en ambos grupos el haber aprendido solo y aparece tímidamente la figura del docente con porcentajes ubicados entre el 10 y 23%. Estos indicadores dan cuenta de que ciertos aprendizajes pueden ser autorregulados, frente a otros que requieren mayor apoyo externo.

2. Subcompetencia tecnológica

Está formada por las variables: ciudadanía digital; organización y gestión de la computadora, los programas y el tratamiento de datos en distintos formatos; y comunicación.

Ciudadanía digital

Comprende la participación ciudadana y el civismo digital, tratando de poner en práctica las actitudes necesarias y pertinentes de acuerdo con la cultura y la identidad digital (tabla n.º 4).

Indicadores	Grupo	SI %	NO %
usar redes sociales	A	98,47	1,53
	B	99,31	0,69
participar en foros de discusión	A	57,65	28,57
	B	51,39	47,92
leer diarios y revistas on line	A	83,16	11,22
	B	74,65	25
registrarse en una plataforma	A	87,24	7,14
	B	89,58	10,07

Tabla n.º 4. *Saber hacer*, Variable *Ciudadanía Digital*, Subcompetencia Tecnológica

Los resultados generales muestran un alto grado de competencia en ciudadanía digital. De la comparación de los grupos los resultados demuestran que no existen diferencias notables con respecto a la edad y a la modalidad de estudio.

En el análisis de la frecuencia observamos los siguientes resultados (tabla n.º 5):

Indicadores	Grupo	Nunca %	Mensual %	Semanal %	Diaria %
usar redes sociales	A	1,53	7,65	28,06	62,76
	B	0,69	3,47	22,57	72,92
participar en foros de discusión	A	36,73	27,55	18,88	6,63
	B	55,90	23,26	15,63	2,78
leer diarios y revistas on line	A	8,67	8,67	27,55	51,53
	B	18,06	20,83	38,19	21,53
registrarse en una plataforma	A	15,82	46,94	21,43	5,61
	B	17,36	55,56	21,53	3,82

Tabla n.º 5. Frecuencia Variable *Ciudadanía Digital*, Subcompetencia Tecnológica

Cuando nos referimos a la frecuencia de realización de las tareas y comparamos los grupos, aparecen diferencias en determinados indicadores. El uso diario de redes sociales se manifiesta con un alto porcentaje tanto en el Grupo A como en el B. La participación en los foros de discusión, los porcentajes más altos indican que ‘nunca’ utilizan los foros, siendo estos valores mayores en el Grupo B. Por otra parte, con relación a los que usan los foros los porcentajes más relevantes se dan en el uso mensual. En la *lectura de diarios* el Grupo A se destaca por sobre el B; y en el *registro en una plataforma*, el Grupo B por sobre el A.

Pensamos que la modalidad semipresencial (Grupo A) favorece el uso ciertos recursos tecnológicos —ya sea por necesidad, obligación o por hábito— que benefician en el desarrollo de esta subcompetencia. Si retomamos la hipótesis planteada al inicio del trabajo vemos que esta competencia estaría vinculada a los intereses de cada grupo etario.

Organización y gestión de la computadora, los programas y el tratamiento de datos en distintos formatos

Esta variable trata la capacidad de usar y gestionar los recursos de la computadora a partir de los conceptos básicos de tecnología, la gestión de la computadora y los programas para facilitar la

comunicación *off-line* y *on-line*, en distintos formatos de acuerdo con la finalidad y el público a la que va dirigida.

Con respecto al *saber hacer* se obtuvieron los siguientes resultados (tabla n.º 6).

Indicadores	Grupo	SI %	NO %
Usar programas de dibujo, edición de fotos o diseño	A	65,82	22,45
	B	62,50	36,81
Crear/editar una página web o blog	A	35,20	45,92
	B	26,74	72,57
Crear/editar documentos con procesador de texto	A	92,86	3,57
	B	88,89	10,76
Usar hoja de cálculo para hacer tablas o gráficos	A	70,41	20,92
	B	55,56	43,75
Usar programas /aplicaciones para estudiar	A	60,20	26,53
	B	57,29	42,01
Escribir y mandar un mensaje de correo electrónico con un archivo adjunto	A	95,41	2,04
	B	92,71	7,29
Armar una presentación de diapositivas	A	77,04	16,84
	B	83,33	16,32
Crear archivos .PDF	A	57,65	33,67
	B	39,93	59,03

Tabla n.º 6. *Saber hacer*, Variable Subcompetencia Tecnológica

Aproximadamente el 90 % de los alumnos (sin distinción de grupo) dice saber hacer ‘crear y editar documentos con procesador de texto’ y ‘escribir y mandar mails con archivo adjunto’, son dos actividades prioritarias para el desempeño en el ámbito académico. Por otro lado, los porcentajes más bajos se dan en *crear o editar páginas web* (ambos grupos) y *crear archivos PDF* más acentuadamente en el Grupo B.

En cuanto a la frecuencia de realización de las tareas, obtuvimos los siguientes resultados (tabla n.º 7):

Indicadores	Grupo	Nunca%	Mensual %	Semanal %	Diaria %
Usar programas de dibujo, edición de fotos o diseño	A	25,51	35,71	26,02	5,10
	B	33,68	42,36	18,06	4,17
Crear/editar una página web o blog	A	54,08	18,37	11,73	2,55
	B	77,78	12,15	6,25	1,39
Crear/editar documentos con procesador de texto	A	4,59	18,88	32,65	41,84
	B	10,76	35,42	43,75	8,33
Usar hoja de cálculo para hacer tablas o gráficos	A	29,08	21,43	21,94	18,37
	B	51,74	32,29	11,81	2,43
Usar programas /aplicaciones para estudiar	A	30,10	22,96	23,98	11,73
	B	43,06	24,31	25,35	5,56
Escribir y mandar un mensaje de correo electrónico con un archivo adjunto	A	2,55	22,45	28,06	44,39
	B	7,64	36,46	41,67	12,85
Armar una presentación de diapositivas	A	23,47	41,33	22,96	3,06
	B	25,69	53,47	17,01	2,43
Crear archivos .PDF	A	34,18	25,51	22,96	7,14
	B	62,15	22,57	11,11	2,08

Tabla n.º 7. Frecuencia Variable *Organización y Gestión de la PC, programa y tratamiento de datos en distintos formatos*, Subcompetencia Tecnológica

Con referencia a las habilidades que se aplican más frecuentemente, se observa que en la frecuencia diaria se destacan con un porcentaje mayor al 40 % de la muestra las competencias: *crear o editar documentos de texto* y *escribir/enviar un mensaje de correo electrónico con un archivo adjunto*, en ambos casos para el grupo A; mientras que el resto tiene porcentajes inferiores al 20 %. Estas

mismas dos competencias son las que se destacan en la frecuencia semanal, también superando el 40% de la muestra, pero en este caso para el grupo B.

En cuanto a las menos frecuentes podemos observar que la opción de frecuencia de uso “nunca” presenta porcentajes superiores al 50 % de la muestra para: *crear o editar páginas web* (ambos grupos), *usar hoja de cálculo* (Grupo B) y *crear archivos PDF* (Grupo B). Esto coincide con aquellas habilidades que menos saben hacer. Le siguen en cuanto a menor frecuencia de uso, con porcentajes de frecuencia “nunca” entre un 20 % y 50 % las mismas tareas para Grupo A y para ambos grupos las competencias: *usar programas o aplicaciones para estudiar*, *armar presentaciones de diapositivas* y *usar programas de dibujo*.

Finalmente, con respecto a la forma de aprendizaje de las distintas tareas, destacamos (tabla n.º 8):

Indicadores	Grupo	Solo%	Con amigos %	Con familia %	Con docentes %	No aprendí %
Usar programas de dibujo, edición de fotos o diseño	A	37,24	8,67	4,08	25,51	17,86
	B	42,01	10,42	6,60	19,44	19,79
Crear/editar una página web o blog	A	20,41	5,10	1,53	16,84	42,86
	B	17,01	4,86	1,39	21,53	53,47
Crear/editar documentos con procesador de texto	A	37,24	4,08	4,59	47,96	1,53
	B	26,74	4,86	9,03	51,04	6,94
Usar hoja de cálculo para hacer tablas o gráficos	A	20,41	7,14	1,53	45,41	15,82
	B	10,76	2,08	2,08	53,47	29,86
Usar programas /aplicaciones para estudiar	A	22,96	7,14	1,53	32,65	23,98
	B	20,14	4,86	3,82	39,93	28,47
Escribir y mandar un mensaje por correo electrónico con un archivo adjunto	A	62,76	5,10	7,14	17,86	1,02
	B	58,68	8,33	14,93	13,19	3,82
Armar una presentación de diapositivas	A	24,49	8,67	5,10	37,24	15,31
	B	24,65	5,21	3,82	56,94	7,99
Crear archivos .PDF	A	27,55	5,61	4,59	21,94	30,10
	B	15,97	3,47	5,56	20,49	52,08

Tabla n.º 8. Aprendizaje, Variable *Organización y Gestión de la PC, programa y tratamiento de datos en distintos formatos*, Subcompetencia Tecnológica

Podemos observar que lo destacado es el auto-aprendizaje (opción solo) de las competencias: *escribir y enviar un mensaje por correo electrónico con un archivo adjunto* (con porcentajes próximos al 60 % en ambos grupos) y *usar programas de dibujo* (con porcentajes del 40 % aprox. en ambos grupos). Luego se resalta el aprendizaje con los profesores, con porcentajes entre 30 % y 60 %, para los indicadores: *armar presentaciones de diapositivas*, *usar hoja de cálculo*, *crear o editar documentos de texto* y *usar programas o aplicaciones para estudiar*. El acompañamiento de los amigos o la familia se menciona para todas las habilidades con porcentajes inferiores al 15 %.

Las principales diferencias entre los grupos son:

- resultan más competentes los alumnos del Grupo A en el uso de ciertos aplicativos como *hoja de cálculo* y *creación de archivos en formato PDF* (con una diferencia en los porcentajes de saber hacer que supera un 15 % con respecto al Grupo B) y en la *creación y edición de páginas web*. Esta diferencia se refleja además en la frecuencia de uso.
- Otra diferencia es en las tareas frecuentes pues mientras que en el Grupo A se destaca la frecuencia diaria de las competencias *crear o editar documentos de texto* y *escribir/Enviar un mensaje por correo electrónico con un archivo adjunto*, en el Grupo B éstas se destacan en la frecuencia semanal de uso.

- Aunque no es demasiado importante la diferencia, se observa mayor acompañamiento del docente para Grupo B en aprendizaje de competencias vinculadas a “tareas académicas” como: *armar presentaciones de diapositivas, usar hoja de cálculo, crear o editar documentos de texto y usar programas o aplicaciones para estudiar.*
- Se observa que es mayor la frecuencia de auto-aprendizaje para el grupo A en *crear o editar documentos de texto, crear archivos PDF y usar hoja de cálculo*, con diferencias de 10 % o más respecto al grupo B. Esta diferencia se mantiene, aunque en menor proporción en tareas como *enviar mail con adjuntos y usar programas de dibujo.*

De acuerdo con lo analizado en la subcompetencia tecnológica, en la variable *Tratamiento de datos en distintos formatos*, se observa que el Grupo A resulta más competente y presenta mayores niveles de frecuencia de uso y auto-aprendizaje; mientras que el Grupo B presenta una menor frecuencia de uso de ciertas tareas tecnológicas y mayor acompañamiento del docente para el aprendizaje.

Comunicación

Implica la difusión del conocimiento creado atendiendo a los códigos éticos y a la presentación de la información de acuerdo a la finalidad de la comunicación. Esta variable incluyó (tabla n.º 9):

Indicadores	Grupo	SI %	NO %
Leer y escribir correos electrónicos	A	97,45	2,04
	B	92,71	7,29
Colaborar con otros estudiantes para estudiar o hacer trabajo colaborativos utilizando tecnología digital	A	63,27	23,98
	B	78,13	21,18

Tabla n.º 9. *Saber hacer*, Variable *Comunicación*, Subcompetencia Tecnológica

Con respecto al ‘correo electrónico’ algunas investigaciones dan cuenta de que se constituye en el acercamiento inicial de gran parte de los usuarios al entorno de la red, y en la puerta de entrada a otros sistemas de comunicación del medio informático (Vela Delfa, 2006). Observamos que entre el Grupo A y B no hay prácticamente diferencias en el ‘saber hacer’ (tabla n.º 9); sí en la frecuencia de uso (tabla n.º 10): el Grupo A lo utiliza todos los días y el Grupo B, algunas veces a la semana. Esta desigualdad corrobora la tesis de Vela Delfa quien sostiene que a pesar de que los requisitos para el uso del correo electrónico son rudimentarios y básicos existe una cierta desigualdad en determinadas capas sociales o franjas etarias.

Indicadores	Grupo	Nunca%	Mensual%	Semanal%	Diaria%
Leer y escribir correos electrónicos	A	1,53	12,24	25,51	59,18
	B	5,90	31,25	45,14	16,67
Colaborar con otros estudiantes para estudiar o hacer trabajo colaborativos utilizando tecnología digital	A	35,71	23,98	22,96	6,12
	B	25,35	30,90	33,33	9,03

Tabla n.º 10. *Frecuencia* Variable *Comunicación*, Subcompetencia Tecnológica

El indicador referido a la colaboración, implica establecer vínculos sociales orientados a la construcción colaborativa del conocimiento (Caldeiro, 2013). Al comparar los grupos, se observa que los porcentajes son bajos respecto de la frecuencia con que dicen realizar la colaboración (Grupo A, 35 %; Grupo B, 33,33 %). En cuanto al aprendizaje, y las modalidades de cursado (semipresencial y

presencial), sobresale el haber aprendido solo (tabla n.º 11). Entendemos esto como un llamado de atención al rol docente porque no estaríamos favoreciendo la constitución de redes de aprendizaje, que en la modalidad semipresencial involucra tareas ligadas a la secuencialidad que demanda muchas veces la ayuda de colegas y consultas con expertos (Gros, 2011, citado por Caldeiro, 2013).

Indicadores	Grupo	Solo %	Con amigos %	Con familia %	Con docentes %	No aprendí %
Leer y escribir correos electrónicos	A	69,90	5,61	9,18	11,73	0,00
	B	58,68	9,03	18,75	11,11	1,74
Colaborar con otros estudiantes para estudiar o hacer trabajo colaborativos utilizando tecnología digital	A	30,61	6,12	4,59	17,86	21,55
	B	46,18	15,97	3,82	15,63	16,67

Tabla n.º 11. Aprendizaje, Variable Comunicación, Subcompetencia Tecnológica

Subcompetencia multimedial

El concepto de alfabetización multimedial para Larraz (2013) implica análisis y creación de mensajes de manera multimedia y está formada por tres componentes, que convertimos en variables de análisis: acceso, comprensión y creación de mensajes multimedia, con los siguientes indicadores (tabla n.º 12):

Indicadores	Grupo	SI %	NO %
Ver videos o escuchar música	A	93,37	3,06
	B	97,92	1,74
Jugar solo	A	61,22	22,96
	B	70,83	28,47
Jugar en red	A	36,73	42,86
	B	54,86	44,10
Crear y subir videos, música o fotografías a Internet	A	73,98	18,37
	B	78,13	21,53

Tabla n.º 12. Saber hacer Subcompetencia Multimedial

Del análisis se desprende que el 60% de la muestra manifiesta saber realizar las tareas relacionadas con la subcompetencia multimedial. Se advierte que los alumnos de mayor edad dicen hacer estas actividades en un porcentaje apenas menor que los alumnos más jóvenes. Dado que la diferencia en el saber hacer en los grupos, no resulta demasiado significativa (Grupo A 66,32% y Grupo B 77,43%), podemos suponer que 'la edad' no es un factor determinante para el desarrollo de esta competencia.

Por otra parte, ambos grupos coinciden en la tarea que menos dicen saber hacer: *jugar en red*, cuyos porcentajes resultan bajos respecto al resto de las tareas.

Cuando se analiza la frecuencia con que realizan estas prácticas, los indicadores son (tabla n.º 13):

Indicadores	Grupo	Nunca %	Mensual %	Semanal %	Diaria %
Ver videos o escuchar música	A	3,06	10,71	39,80	42,86
	B	2,43	7,99	33,33	55,56
Jugar solo	A	31,12	27,04	22,96	8,67
	B	39,24	30,90	21,18	7,64
Jugar en red	A	56,12	18,37	6,63	2,55
	B	62,50	17,01	14,58	4,51
Crear y subir videos, música o fotografías a Internet	A	18,88	34,69	31,12	10,20
	B	22,57	36,81	28,13	11,11

Tabla n.º 13. Frecuencia Subcompetencia Multimedial

Los resultados indican que el 40 % (en ambos grupos) *ver videos o escucha música* diariamente, mientras que el resto de tareas tiene porcentajes inferiores al 12 % en esa frecuencia. Además, se destaca un porcentaje mayor al 30 % en la frecuencia semanal en la misma tarea. En porcentajes similares (30 %) *crear y subir videos, música o fotografías a Internet* es una actividad que ambos grupos dicen realizar algunas veces al mes.

En cuanto a las prácticas menos frecuentes *jugar en red* es la actividad que menos dicen hacer. El valor “nunca” indica el 50 % de la muestra para ambos grupos. Esto implica aprender a experimentar el mundo de una forma nueva (unirse y colaborar con un nuevo grupo de afinidad), por lo que estos resultados son congruentes con la escasa frecuencia con que ambos grupos dicen participar de actividades de construcción colectiva.

Finalmente, es posible conocer con quién/quienes aprendieron a realizar estas tareas, observando la tabla n.º 14:

Indicadores	Grupo	Solo %	Con amigos %	Con familia %	Con docentes %	No aprendí %
Ver videos o escuchar música	A	78,57	4,08	9,18	2,55	1,53
	B	77,78	12,15	7,99	0,35	1,04
Jugar solo	A	61,73	9,18	7,14	0,00	9,18
	B	70,14	11,81	7,29	0,69	8,68
Jugar en red	A	31,12	13,27	4,59	1,53	30,61
	B	40,97	24,65	5,56	1,74	24,65
Crear y subir videos, música o fotografías a Internet	A	56,12	8,67	9,69	9,18	8,67
	B	61,81	17,71	6,60	4,86	7,99

Tabla n.º 14. Aprendizaje Subcompetencia Multimedial

Del análisis de los indicadores y sus valores se desprende que lo destacado en esta subcompetencia es el autoaprendizaje o aprendizaje autorregulado. Ambos grupos expresan mayoritariamente haber aprendido solos a realizar estas tareas excepto en el caso de *jugar en red* en la cual también expresan no haber aprendido en un porcentaje significativo: Grupo A 30, 61 % y Grupo B 24,65 % (tabla n.º 14).

Conclusiones

Cada subcompetencia centra su atención en un modo de representación, de acceso y uso de la información codificada simbólicamente. Aunque los resultados obtenidos representan en una forma parcial la complejidad de la ‘competencia digital’, es posible afirmar que la hipótesis inicial, que suponía un mayor grado de desarrollo de la competencia digital en el grupo de alumnos más jóvenes, no resultó ser cierta.

Del análisis global de las subcompetencias se puede decir que la informacional presenta un desarrollo significativo en los estudiantes de mayor edad —sobre todo en relación a la búsqueda y verificación de información en internet— y concomitantemente en los ingresantes a carreras semi-presenciales; la tecnológica, nos lleva a pensar que los ingresantes a la universidad dicen tener las habilidades y competencias requeridas fundamentalmente para ejercer la ciudadanía digital, organizar y gestionar la computadora y los programas, y comunicar el conocimiento creado atendiendo a los códigos éticos y a la presentación de la información. Pero llamó la atención la escasa frecuencia con que ambos grupos dicen participar de actividades de construcción colectiva del conocimiento. En cuanto a la subcompetencia multimedial, ambos grupos dicen saber hacer las tareas relacionadas con esta subcompetencia y que mayoritariamente lo hicieron de manera autodidacta. No obstante, es evidente la dificultad para aprender y trabajar colaborativamente.

Esta situación que se repite en los resultados de la subcompetencia tecnológica y multimedial puede tener su origen en el hecho de que las instituciones educativas en general, continúan impartiendo un tipo de educación centrada en el docente, donde la toma de decisiones se hace de forma unilateral producto de los patrones de conductas adoptados de viejos esquemas y modos de hacer las cosas.

Este escenario nos moviliza a repensar los modos en que enseñamos, y la forma en la que concebimos cómo el otro aprende. Es evidente que uno de los retos más sustantivos de las instituciones educativas del nivel superior debería ser el estímulo y la formación en la ‘competencia digital’ para docentes y alumnos por ser clave en el paradigma del Siglo XXI que favorece la creación de comunidades de aprendizaje y las consolida.

Bibliografía

- Cabero Almenara, J y Llorente Cejudo, M. C. (2008). “La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI”, *Revista portuguesa de pedagogía*, año 42, n.º 2, pp. 7-28. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca26.pdf>.
- Caldeiro, G. P. (2013). *El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-red-trabajo-colaborativo-entornos-mediados-por-tecnologia>
- Larraz, V. (2013). *La competència digital a la Universitat*. Tesis Doctoral, Universitat d’Andorra. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/113369/browse?value=Larraz+Rada%2C+Virginia&type=author>
- Larraz, V.; Espuny, C. y Gisbert, M. (2010). “Análisis del concepto de alfabetización informacional como elemento de la competencia digital”, *Congrés internacional EDUTECH 2010: E-learning 2.0: Enseñar y aprender en la Sociedad del Conocimiento*, Bilbao, 3-5 de noviembre de 2010. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/113369/browse?value=Larraz+Rada%2C+Virginia&type=author>

Samaja, J. (2008 [1993]). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*, 3ª. ed. 9ª reimp, Buenos Aires, Eudeba.

Ynoub, R. (2014). *Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica*, México, Cengage Learning Editores SA.

Anexo

Model encuesta sobre competencias tecnológicas

1. Marcá con una cruz según corresponda: ¿Sos varón o mujer?

2. ¿Cuántos años tenés?

3. ¿Dónde estudiás? CURZA IPAP OTRO

4. Marcá con una cruz las opciones que correspondan. La pregunta es: ¿Tenés acceso a...?:

Notebook o Netbook solo de uso personal tuyo.

Notebook o Netbook de uso familiar.

Tablet solo de uso personal tuyo.

Tablet de uso familiar.

PC de escritorio sólo de uso personal tuyo.

PC de escritorio de uso familiar.

No tengo acceso a ninguno de los anteriores.

Celular con acceso a internet.

5. ¿Qué sabés hacer con los dispositivos anteriores? (Marca la opción que corresponda)	Si	No
1. Jugar solo		
2. Jugar en red		
3. Usar redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, etc.)		
4. Ver videos o escuchar música		
5. Crear y subir videos, música o fotografías a Internet		
6. Usar programas de dibujo, edición de fotos o diseño		
7. Crear o editar una página web o blog		
8. Participar en foros de discusión		
9. Leer y escribir correos electrónicos		
10. Leer diarios o revistas on line		
11. Crear o editar documentos con procesador de texto (Word, Writer)		
12. Usar una hoja de cálculo para hacer tablas o hacer gráficos		
13. Usar programas/aplicaciones diseñados para estudiar		
14. Organizar los archivos que tenés en tu computadora		
15. Escribir y mandar mensaje de correo electrónico con un archivo		
16. Usar palabras claves para buscar información en internet		
17. Verificar si la información que encontrás en internet es confiable		
18. Armar una presentación de diapositivas		
19. Usar una hoja de cálculo para hacer cálculos o crear gráficos		
20. Crear archivos pdf		
21. Registrarte en una página o plataforma		
22. Colaborar con otros estudiantes para estudiar o hacer trabajos		

6. Con qué frecuencia realizás las siguientes tareas (Marca solo una opción en cada fila)	Todos los días	Algunas veces a la semana	Algunas veces al mes	Nunca
Jugar solo				
Jugar en red				
Usar redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, etc.)				
Ver videos o escuchar música				
Crear y subir videos, música o fotografías a Internet				
Usar programas de dibujo, edición de fotos o diseño				
Crear o editar una página web o blog				
Participar en foros de discusión				
Leer y escribir correos electrónicos				
Leer diarios o revistas on line				
Crear o editar documentos con procesador de texto (Word, Writer, Evernote)				
Usar una hoja de cálculo para hacer tablas o hacer gráficos				
Usar programas / aplicaciones diseñados para estudiar				
Organizar los archivos que tenés en tu Computadora				
Escribir y mandar un mensaje de correo electrónico con un archivo adjunto				
Usar palabras claves para buscar información en Internet				
Verificar si la información que encontrás en Internet es confiable				
Armar una presentación de diapositivas				
Usar una hoja de cálculo para hacer cálculos o crear gráficos				
Crear archivos PDF				
Registrarte en una página o plataforma				
Colaborar con otros estudiantes para estudiar o hacer trabajos utilizando tecnologías digitales				

7. ¿Cómo aprendiste a...?	Aprendí solo/a	Con mis profesores	Con mi familia	Con mis amigos	No aprendí
A jugar solo					
Jugar en red					
Usar redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, etc.)					
Ver videos o escuchar música					
Crear y subir videos, música o fotografías a Internet					
Usar programas de dibujo, edición de fotos o diseño					
Crear o editar una página web o blog					
Participar en foros de discusión					
Leer y escribir correos electrónicos					
Leer diarios o revistas on line					
Crear o editar documentos con procesador de texto (Word, Writer, Evernote)					
Usar una hoja de cálculo para hacer tablas o hacer gráficos					
Usar programas/aplicaciones diseñados para estudiar					
Organizar los archivos que tenés en tu Computadora					
Escribir y mandar un mensaje de correo electrónico con un archivo adjunto					
Usar palabras claves para buscar información en internet					
Verificar si la información que encontrás en Internet es confiable					
Armar una presentación de diapositivas					
Usar una hoja de cálculo para hacer cálculos o crear gráficos					
Crear archivos pdf					
Registrarte en una página o plataforma					
Colaborar con otros estudiantes para estudiar o hacer trabajos utilizando tecnologías digitales					

Cuadro Competencias Digitales

Subcompetencia	Variables	Indicador
Informacional	1. Reconocer la necesidad de información	Enumerar las palabras clave (16)
	2. Evaluar los resultados	Verificar si la información que encontraste en internet es confiable (17)
	3. Preservar (gestionar y organizar la información)	Organizar los archivos que tenés en la PC (14)
Tecnológica	1. Ciudadanía digital	Usar redes sociales (3) Participar en foros de discusión (8) Leer diarios y revistas on line (10) Registrarte en una página o plataforma (21)
	2. Tratamiento de datos en distintos formatos	Usar programas de dibujo, editor de fotos y diseño (6) Crear o editar una página web o blog (7) Crear o editar documentos con procesador de texto (Word, Writer) (11) Usar una hoja de cálculo para hacer tablas o gráficos (12) Usar programas y aplicaciones para estudiar (13) Escribir o mandar un mensaje de correo electrónico con archivo adjunto (15) Armar una presentación de diapositivas (18) Crear archivos pdf (20)
	3. Comunicación	Leer y escribir correos electrónicos (9) Colaborar con otros estudiantes para estudiar o hacer trabajos utilizando tecnologías digitales (22)
Multimedia	1. Acceso a los mensajes multimedia	Ver videos o escuchar música (4)
	2. Comprensión (análisis de mensajes audiovisuales, técnicas, lenguajes y códigos utilizados)	Jugar solo (1) Jogar en red (2)
	3. Creación (elaboración de mensajes multimedia creativos)	Crear y subir videos, música, fotos a internet (5)

Reflexiones sobre una colaboración incipiente: herramientas informáticas para una investigación en lingüística aplicada¹

Lorena M. A. de- Matteis

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur - CONICET

lmatteis@uns.edu.ar

Leonardo J. D. de- Matteis

Departamento de Ciencias e Ingeniería de la Computación – Universidad Nacional del Sur

ldm@cs.uns.edu.ar

1. Introducción

Si bien está extendido en el ámbito de las ciencias humanas el consenso sobre la utilidad que las herramientas informáticas pueden tener al optimizar la labor de los investigadores en tanto “operarios” para facilitar su trabajo como “analistas” (Stulic-Etchevers y Rouissi, 2009; Villayandre Llamazares, 2010), y aunque ya es sabido que en un mundo digital se redefinen los objetos de estudio y las prácticas a través de las cuales se los interroga, también resulta cierto que, en muchos casos, los proyectos de investigación final de carrera o incluso de posgrado no suelen incluir el empleo de programas especializados en las humanidades². Excepciones aparte, las encuestas de sondeo realizadas en 2012 en el marco de los preparativos para un curso introductorio sobre aplicaciones informáticas en ciencias humanas en el marco del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (UNS) sugerían *a*) un predominio absoluto de uso de herramientas ofimáticas (de carácter autodidacta); *b*) un interés por incorporar nuevas herramientas, aunque condicionado por la falta de oportunidades para el aprendizaje sobre las posibilidades existentes.

En este contexto, el surgimiento de asociaciones nuevas (como la Asociación Argentina de Humanidades Digitales [AAHD]) es indicador de una tendencia de cambio y pone de manifiesto la formación de redes interdisciplinarias nuevas así como la posibilidad de entablar un diálogo fructífero entre humanistas y especialistas en informática que pueden colaborar en la selección, adaptación y, cuando es posible y necesario, en el desarrollo de herramientas apropiadas para la investigación humanística.

Este trabajo intenta reflexionar sobre las instancias iniciales de un esfuerzo de este tipo, entablado entre docentes del Departamento de Humanidades y del de Ciencias e Ingeniería de la Computación de la UNS, con la intención de colaborar en el desarrollo de herramientas para la transcripción y procesamiento de muestras orales recogidas en un proyecto de investigación orientado a la conformación

¹ Trabajo inscripto en el proyecto de investigación “Desarrollo de competencias comunicativas profesionales para la seguridad lingüística: análisis de prácticas de instrucción y desarrollo de herramientas didácticas para el ámbito aeronáutico”, P.G.I.24/I220 SGCyT-UNS.

² Algunas de las alternativas posibles, al menos en los estudios lingüísticos, son las herramientas cuantitativas como *SPSS*, las cuali-cuantitativas como *WordSmith Tools* y otras más orientadas a lo cualitativo como *ATLAS.ti*.

de un *corpus* multipropósito para un discurso institucional particular como es el del control de tránsito aéreo (ATC). Se revisarán para ello tanto las características de diseño de los *corpus* disponibles para este ámbito socio-técnico —mencionando también distintas herramientas que se pueden utilizar para la transcripción y etiquetado de corpus— como, de manera sucinta, las limitaciones experimentadas hasta la fecha en nuestro trabajo con herramientas ofimáticas tradicionales para la gestión de bases de datos (*Microsoft Access*) y para administrar y procesar *corpus* textuales de pequeño y mediano tamaño (*WordSmith Tools 6.0*). A partir de estas revisiones, el trabajo intentará delinear las principales características de una herramienta especialmente orientada a la construcción de un *corpus* ATC.

2. Antecedentes

La lingüística de *corpus* (Baker, 2010; O’Keeffe y McCarthy, 2010; McEnery y Hardie 2012) señala uno de los principales puntos de contacto entre las humanidades y la informática. Su utilidad y potencialidad provienen de las ventajas evidentes de contar con colecciones de documentos —escritos u orales— que se caracterizan por las propiedades de *accesibilidad, reusabilidad, perennidad, plasticidad, almacenamiento, asociabilidad y programabilidad*, derivadas a su vez de las posibilidades que su etiquetado y anotación abren a la hora de desarrollar algoritmos para procesar los datos lingüísticos (Stulic-Etchevers y Rouissi, 2009: 119). Además, permiten consolidar avances colectivos a través de una labor que nuclea a investigadores de distintos centros, permitiendo que la comunidad académica contraste, valide y profundice los resultados obtenidos en el análisis de los datos.

2.1 Antecedentes: otros *corpus* digitales para el dominio ATC

Desde la década de 1990 existen *corpus* de habla —es decir, *speech corpus*, o *corpus* de datos orales— creados para la investigación de la comunicación en el dominio aeronáutico (tabla n.º 1). Algunos están orientados a la aviación militar, como el *non-native Military Air Traffic Control* (nnMATC) (Pigeon, *et al.*, 2007) o el HIWIRE (Segura *et al.*, 2007), y otros al ámbito ATC en la aviación civil.

Además de la esfera aeronáutica de la que toman sus datos, los *corpus* ATC pueden clasificarse en dos grupos según los integren datos operacionales —esto es, en el registro de interacciones reales entre pilotos y controladores aéreos— o simulados. Entre los primeros, se cuentan, por ejemplo, el *ATC Complete Corpus*, también conocido como *ATC Corpus* (Godfrey, 1994) y el *Vocalise* (Graglia *et al.*, 2005); entre los segundos destaca el *ATCOSIM* (Hofbauer *et al.*, 2008).

Entre las iniciativas más recientes con datos operacionales, además, pueden mencionarse las propuestas menos conocidas del *Spoken Corpus of Radiotelephony Phraseology* (*SCRIP*, Pavlinović *et al.*, 2013a y Pavlinović *et al.*, 2013b), del *ATCC Speech Corpus* (Šmídl e Ircing, 2014) y la de un *corpus* de inglés aeronáutico como *LSP (ATC-LSP)*, Lopez *et al.*, 2013).

La primera observación que puede realizarse es que todos los *corpus* identificados lo son de interacciones ATC en idioma inglés o centran su atención en las situaciones de contacto con esta lengua. Esto se explica tanto por la relevancia del inglés y de su instrucción para la seguridad de la aviación internacional (v. de- Matteis *et al.*, 2015), como por las finalidades que persiguen estos *corpus*.

En cuanto a las características de su diseño, puede destacarse la coincidencia en adoptar una transcripción ortográfica de las interacciones. Esta decisión, que también adoptamos en de- Matteis (2009), limita su relevancia para una investigación de tipo fonético-fonológico pero se justifica tanto

por los objetivos prioritarios de estas herramientas como por la dificultad que entraña emprender este tipo de transcripción con grabaciones que muchas veces poseen baja calidad o en las que se detectan interferencias y ruidos que dificultan tal tarea. También en relación con su diseño, puede señalarse que solo algunos adoptan un sistema de etiquetado, seleccionando para la anotación solo algunas características, sin que se anoten fenómenos para todos los niveles de análisis lingüístico.

Por otro lado, mientras que algunas de las propuestas se basan en herramientas informáticas propias (como *WebTransc*), otras se apoyan en *software* estándar para el manejo de *corpus* digitales, como *WordSmith Tools*.

En cuanto a sus fines, pueden señalarse algunas tendencias compartidas: algunos de ellos se proponen modelar la interacción que se produce en el ámbito ATC como paso previo para desarrollar otras herramientas tecnológicas que se orientan, en general, a tres fines específicos: *a*) sistemas de reconocimiento automático de habla (o ASR por sus siglas en inglés), con especial atención al estudio del habla de hablantes no nativos de inglés para mejorar tales sistemas; *b*) tecnologías de ASR que detecten y adviertan sobre desviaciones respecto de la fraseología estandarizada y *c*) herramientas que simulen hablantes en un sistema de diálogo inteligente para reemplazar a los “pseudopilotos” en el entrenamiento de los controladores de tránsito aéreo. Por último, destaca por su intención pedagógica y su interés para nuestra labor, la propuesta de Lopez *et al.* (2013) de constituir un *corpus* de aprendizaje (*learner's corpus*) con la finalidad de asistir en la enseñanza de la radiotelefonía en inglés a controladores franceses.

	ATC Complete Corpus	HIWIRE	nnMATC	VOCALISE	ATCOSIM	SCRIP	ATCC	ATC-LSP
Objetivo	ASR	ASR	ASR	s/d	amplio espectro	ASR	ASR	pedagógica
Situación								
a) diada de hablantes	P/C civil	P/C militar	P/C militar	P/C civil	C civil	P/C civil	P/C civil	P/C civil
b) tipo de control	APP, TWR?	n/c	militar	ACC, APP, TWR	ACC	APP, TWR	GRP, TWR, APP, ACC	s/d
c) país	US	s/d	BE	FR	AL, CH, FR	CR	CH, LI, FI	FR
d) aeropuertos/centros	DFW, BOS, DCA	n/c	n/c	s/d	EUROCONTROL Experimental Centre (EEC) en Brétigny-sur-Orge, Francia	ZAG	s/d	s/d
d) tipo de interacción	operacional	texto elicitado	operacional	operacional	Simulado	operacional	operacional	operacional
Audio								
a) duración (horas)	70	s/d	24+	150	51.4	20	20	22
b) archivos	s/d	WAV	RIFF WAV	s/d	DAT/WAV	MP3	PCM	s/d
Hablantes								
a) nivel de inglés	mayoría inglés L1	otras L1 (fr, gr, it, es)	mayoría otras L1 (C: da y fr de BE; P: al, be, da y fr de BE, fr, it, es, in de CA, UK y US).	s/d	mayoría otras L1	diversas L1	s/d	L1 fr
b) género	mixto	mixto	mayoría masculino	mixto	mixto	s/d	mixto?	s/d
c) número de hablantes	desconocido (alto)	81	desconocido (alto)	desconocido (alto)	10	s/d	s/d	s/d
Otras características								
a) cantidad de emisiones	s/d	8099	9833	s/d	10078	1967 *		
a) transcripción	Ortográfica	s/d	s/d	s/d	ortográfica	ortográfica?	fonética (Arpabet)	ortográfica
b) fronteras temporales	sí	s/d	silencios removidos	s/d	sí	s/d	s/d	s/d
c) enmascaramiento	no	s/d	no	s/d	no	no?	s/d	sí?
d) etiquetado/anotación	s/d	s/d	hablantes e indicativos de llamada	s/d	XML-tags para otras lenguas/fases no transaccionales de la interacción	s/d	sí, XML	POS-tagging manual, etiquetado sintáctico y léxico manual
d) software de grabación/ transcripción	s/d	s/d	s/d	s/d	TableTrans	Goldwave	WebTransc	s/d
e) software de análisis	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	WordSmith Tools 4	s/d	s/d
f) organización interna	1 subcorpora / aeropuerto	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
Distribución								
a) disponibilidad	sí (paga)	sí (? , a pedido)	restringido a miembros OTAN, autorizable a otros investigadores	no	sí (gratuita)	s/d	s/d	s/d
b) formato	CD-ROM	s/d	s/d	s/d	DVD o imagen de disco ISO, en línea	s/d	s/d	s/d
c) distribuidor	Linguistic Data Consortium	s/d	prohibida	s/d	Graz University of Technology	s/d	Repositorio LINDAT CLARIN	s/d
Responsables	Texas Instruments, bajo contrato para DARPA/ National Institute of Standards and Technology	s/d	Grupo de tareas NATO RTO IST031-RTG013	Centre d'Études de la Navigation Aérienne' (CENA)/Services de la Navigation Aérienne' (DSNA)	Graz University of Technology/Signal Processing and Speech Laboratory	s/d	Agencia de Tecnología de la República Checa, proyecto "Intelligent technologies for improving air traffic security"	French Civil Aviation University (ENAC)

CLAVES: ASR: reconocimiento automático de habla // C: controlador aéreo; P: piloto // ACC: control de área/en ruta APP: aproximación; GRP: tierra; TWR: torre; be: belga; fr: francés; gr: griego; in: inglés; it: italiano; es: español; da: danés;

AL: Alemania; BE: Bélgica; CA: Canadá; CH: República Checa; CR: Croacia; FI: Filipinas; FR: Francia; LI: Lituania; UK: Inglaterra; US: Estados Unidos.

NOTAS: * medido en intercambios, no en emisiones.

Tabla n.º 1. Comparación de los *corpus* de habla ATC. (Ampliado de Hofbauer et al. 2008: 13)

3. Propuesta para un *Corpus de Interacciones ATC en Argentina (CIATCA)*

3.1 Objetivos y antecedentes de la propuesta

Nuestra propuesta se diferencia de las reseñadas porque consiste en conformar un *corpus* de datos orales provenientes de interacciones reales dentro del espacio aéreo de la Argentina, tanto en inglés como en español —las dos lenguas que se registran en las frecuencias de radio en nuestro país y que determinan un espacio aéreo parcialmente bilingüe en determinados sectores—. Su finalidad consiste en el análisis de los patrones recurrentes en ambas lenguas, para generar un conocimiento más amplio sobre las diferencias existentes en el comportamiento lingüístico —fraseológico o no— de los profesionales aeronáuticos argentinos en cada una de ellas y así mejorar los procesos de instrucción comunicativa en ambas lenguas. Asimismo, el CIATCA permitirá continuar valorando la relevancia de los diversos rasgos —reglamentarios/fraseológicos o no— para la seguridad lingüística de la actividad³.

Esta propuesta surge como necesidad tras la valoración crítica de nuestra labor previa (de Matteis 2009), que fue realizada, en una primera etapa, con el apoyo de una base de datos diseñada originalmente en *Microsoft Access*. Durante esta instancia pudimos constatar que el análisis de los datos con esta herramienta es dificultoso y lento. La base de datos consta de 30 tablas relacionadas y 11 formularios para el ingreso de los datos correspondientes a los distintos niveles de análisis lingüístico (figura 1). Analizar cada transmisión en cada uno de ellos es una tarea que insume un tiempo considerable y la visualización de los distintos formularios para el ingreso de los datos es limitada y no permite una visión integral de los fenómenos asociados con cada transmisión. Trabajar con SQL (*Structured Query Language*) para confeccionar consultas sobre los datos almacenados, por otra parte, no resulta una tarea sencilla ni intuitiva para un usuario sin conocimientos previos y los asistentes (*wizards*) propios de *Access* no permiten explotar todo el potencial del lenguaje SQL, ya que siguen una serie de patrones definidos previamente para automatizar las consultas más habituales.

³ Para ello se gestionarán las autorizaciones correspondientes con las autoridades y explotadores aeronáuticos para el uso enmascarado de los datos con el propósito de ajustarnos en el futuro a la Ley n.º 26899 sobre repositorios digitales y evaluar la posibilidad de hacer del *corpus* una herramienta abierta para usos académicos.

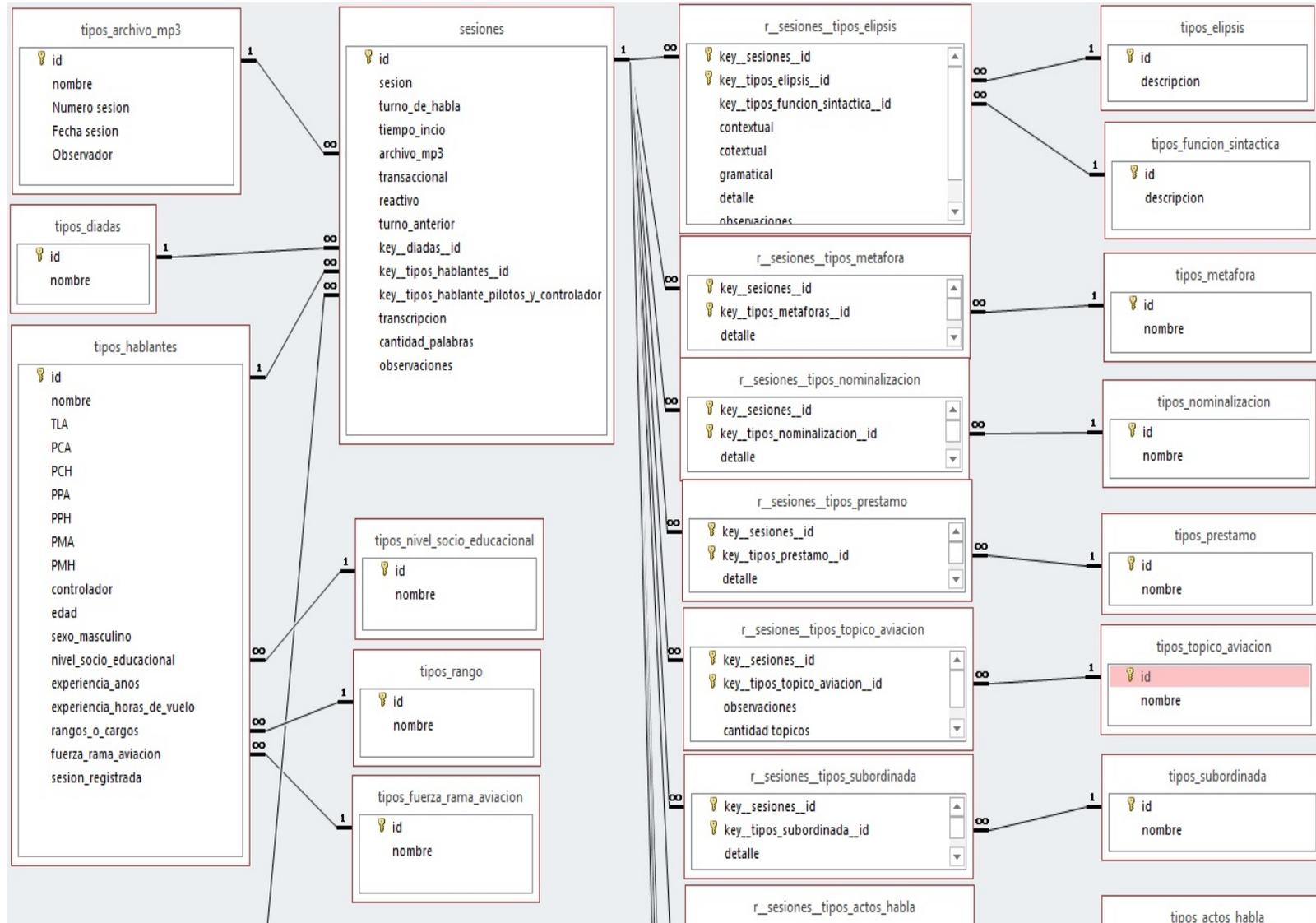


Figura n.º 1. Algunas relaciones entre tablas en la base de datos en Microsoft Access (de- Matteis, 2009).

Como alternativa superadora, intentamos trasladar este trabajo a un archivo de texto para su procesamiento con *WordSmith Tools*, conjunto de herramientas (*Concord*, *Keywords* y *WordList*) que permite trabajar con *corpus* etiquetados o no (Berber Sardinha, 2009). Para ello, desarrollamos un sistema de etiquetado que considerara los distintos aspectos relevantes para el tipo de interacción bajo estudio, desde las descripciones más generales de cada sesión de observación, a la definición de hablantes y turnos, así como de los rasgos sintácticos, léxicos, pragmáticos y discursivos más relevantes (tabla n.º 2).

Nivel	Tag	Descripción
Descriptores	<header>, </header>	Información general
	<sph>, </sph>	Esfera aeronáutica
	<oper>, </oper>	Operación
	<range>, </range>	Alcance
	<obs>, </obs>	Observaciones
Etiquetado pragmático: identificación de hablantes	<VOCR>, </VOCR>	Vocativo reglamentario
	<VOCS>, </VOCS>	Vocativo social
	<REFR>, </REFR>	Referencial reglamentario
	<REFS>, </REFS>	Referencial social
	<AUTOR>, </AUTOR>	Autorreferencial reglamentario
	<AUTOS>, </AUTOS>	Autorreferencial social
	<tuteo>, </tuteo>	Pauta de tratamiento tuteante
Etiquetado pragmático: actos de habla	<INS>, </INS>	Instrucción
	<FREC>, </FREC>	Transferencia de frecuencia
	<AUTO>, </AUTO>	Autorización explícita
	<PROH>, </PROH>	Prohibición
	<INFO>, </INFO>	Información (meteorológica, de posición, etc.)
	<COL>, </COL>	Colación (de pilotos y/o controladores)
	<PREG>, </PREG>	Pregunta directa
	<SOL>, </SOL>	Solicitud
	<REC>, </REC>	Recepción
	<ID>, </ID>	Identificación en radar
	<SALUDO>, </SALUDO>	Saludos
	<AGRAD>, </AGRAD>	Agradecimientos
	<DES>, </DES>	Expresión de deseos
Etiquetado léxico	<NOM>, </NOM>	Nominalización
	<PREST>, </PREST>	Préstamo
	<SIGL>, </SIGL>	Sigla
	<QQQ>, </QQQ>	Elemento código Q
	<MET>, </MET>	Metáfora

Tabla n.º 2. Muestra de algunas de las etiquetas propuestas para el etiquetado del *corpus* P/C (de- Matteis, 2012).

El trabajo con muestras parciales tomadas de nuestro *corpus* previo, así como con muestras de interacción P/C más recientes, nos convenció de que esta alternativa resulta mucho más productiva. Sin embargo, nos encontramos con que no teníamos una herramienta que permitiera simplificar el etiquetado y que realizarlo de forma manual introducía amplias posibilidades para el error, además de insumir también demasiado tiempo sin una herramienta que asistiera en el proceso para garantizar su consistencia. Cabe aclarar que *WordSmith Tools* no provee una herramienta para simplificar el

etiquetado y, al momento de desarrollar nuestras etiquetas no conocíamos ni manejábamos el estándar provisto por la *Text Encoding Initiative* (TEI) para la transcripción de textos orales (TEI, 2015).

3.2 Necesidad de una herramienta específica

De acuerdo con esta breve reseña de nuestra labor previa, nos encontramos utilizando simultáneamente varias herramientas independientes (un procesador de textos —cualquiera de ellos— para transcribir y etiquetar manualmente, un reproductor de audio, un gestor de *corpus* lingüísticos que, a su vez, es multimodular) y sin poder aún automatizar una serie de operaciones necesarias para el análisis de nuestros datos.

La experiencia con el *software* mencionado hasta este punto nos llevó a investigar, en primer lugar, sobre la existencia de programas integrados para la transcripción y etiquetado de *corpus*⁴. Tras revisar distintos tipos de aplicaciones, encontramos proyectos en desarrollo en otras universidades, muchos de los cuales ya no cuentan con mantenimiento, como también varios sistemas propietarios. Estos últimos pueden ser del tipo *standalone* (es decir, que se ejecutan en sistemas operativos GNU/Linux o bien en *Microsoft Windows*) o presentarse como sistemas en la *web* (v. 3.3.1). Pero ninguno de ellos permite abordar de manera ágil las especificidades de la interacción que ocurre en el ámbito ATC lo que nos llevó a concluir que resulta necesaria una herramienta especializada que permita aprovechar la característica rutinización de estas interacciones para agilizar, en primera instancia, el proceso de transcripción. Nos referimos, por ejemplo, a explotar la funcionalidad de texto predictivo con un sistema basado en los elementos de la fraseología estandarizada y el léxico más habitual en el lenguaje aeronáutico no fraseológico (el componente “llano” de las variedades lingüísticas para los fines aeronáuticos). Al mismo tiempo, nos planteamos la necesidad de contar con un sistema propio especializado en la transcripción de interacciones ATC que brinde opciones adicionales no disponibles en otras herramientas ya no solo para la transcripción y etiquetado de nuestros datos sino para automatizar también otro tipo de operaciones que el procesamiento tanto cuali- como cuantitativo de la interacción ATC requiere: enmascaramiento aleatorio pero consistente de los datos que permitieran identificar vuelos, explotadores y hablantes de las distintas organizaciones; posibilidad de indicar y recuperar elementos elididos; filtrado de las interacciones objeto de estudio respecto de otras que se registran alternadas con las primeras en la misma frecuencia de radio para su análisis individual; visualización de cada hablante y organización particular con distintos colores; visualización de las secuencias interaccionales vinculadas a cada fase de vuelo; exportación de los datos en distintos formatos, entre otras.

3.3 Descripción de la propuesta

Se propone desarrollar un sistema modular y por capas (figura n.º 2) que permita integrar las herramientas para la conformación del *corpus* (Transcriptor y Etiquetador) con las dedicadas a su

⁴ Aunque su uso no está extendido en la lingüística de *corpus* (Rayson, 2015), se consideraron también aplicaciones que posibilitan el análisis asistido de datos en modo cualitativo, como *Atlas.ti*.

análisis (Analizador). En dicha empresa, se aprovecharán herramientas disponibles de código abierto siempre que sea posible, introduciendo las modificaciones necesarias para satisfacer las necesidades específicas impuestas por nuestro objeto de estudio.

3.3.1 Transcriptor

Se trabajará sobre la base del *software* disponible para la transcripción de texto oral, integrando las funcionalidades ofrecidas por diversos sistemas como *Transcriber*⁵, los provistos por el *Linguistic Data Consortium* (como *XTrans*⁶ o el *Annotation Graph Tool Kit* [AGTK]⁷), las herramientas del *UAM Corpus Tool*⁸, *ELAN*⁹, *EXmeralda*¹⁰ o el *software* propietario *WebTransc* [Šmídl e Ircing, 2014] e, incluso, los programas para subtítulo adaptados a fines lingüísticos como *Subtitle Workshop*¹¹. Se incluirá la posibilidad de realizar un etiquetado inicial para las circunstancias contextuales que rodean a la interacción (esto es, ruidos ambientales, interferencias en las frecuencias de radio, fragmentos ininteligibles), como así también de definir con claridad a los distintos hablantes, estableciendo un código de colores para sus turnos de habla. Asimismo, se prevé también contar con una ayuda visual con las convenciones de transcripción adoptadas para complementar la transcripción ortográfica de las interacciones indicando —solo cuando su presencia resulta significativa para el análisis de la interacción ATC— algunos de los rasgos fonético-fonológicos que pueden resultar más salientes en una determinada emisión¹².

3.3.2 Etiquetador

Dado que los objetivos de análisis de nuestra investigación no requieren *POS-tagging* —forma de etiquetado que podría automatizarse mediante algoritmos específicos pero que resultaría poco operativa ya que nuestras muestras incluyen intervenciones tanto en inglés como en español—, se definirá un esquema de etiquetas basado en el modelo TEI y otros desarrollos que nos servirán como orientación (Schmidt, 2011). A estas etiquetas, se añadirán aquellas que resultan específicas del tipo de interacción bajo estudio en los distintos niveles de análisis lingüístico. El etiquetado será, entonces, manual pero se proveerá de herramientas visuales para agilizar su proceso —al estilo de los procesadores de texto más familiares— y de métodos para garantizar su consistencia.

⁵ <http://xml.coverpages.org/transcriber.html> [accedido el 22/8/2016].

⁶ <https://www ldc.upenn.edu/language-resources/tools/xtrans> [accedido el 22/8/2016].

⁷ <http://agtk.sourceforge.net/>, [accedido el 22/8/2016].

⁸ <http://www.corpustool.com/index.html> [accedido el 22/8/2016].

⁹ <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/> [accedido el 22/8/2016].

¹⁰ <http://www.exmaralda.org/en/downloads/> [accedido el 22/8/2016].

¹¹ Disponible en <http://subworkshop.sourceforge.net/index.php> y cuyo tutorial se puede consultar en http://wiki.linguisticteam.org/w/Subtitle_workshop_tutorial; o bien la adaptación disponible en <http://www.uruworks.net/index.html> (accedidos todos el 22/8/2016).

¹² Teniendo en cuenta la imposibilidad de realizar transcripciones finas en los niveles fonético-fonológico debido a la calidad de las grabaciones disponibles, una solución de compromiso que hemos adoptado en trabajos previos es la de incorporar a las convenciones de transcripción de Schegloff y Sacks (2000) —que permiten dar cuenta al menos parcial de rasgos como el volumen y el énfasis de las emisiones— la transcripción fonológica de unidades léxicas particulares —por ejemplo, en el caso de los préstamos— o de frases que resultan de interés en este nivel, incluyendo en esta transcripción rasgos fonéticos como el alargamiento vocálico.

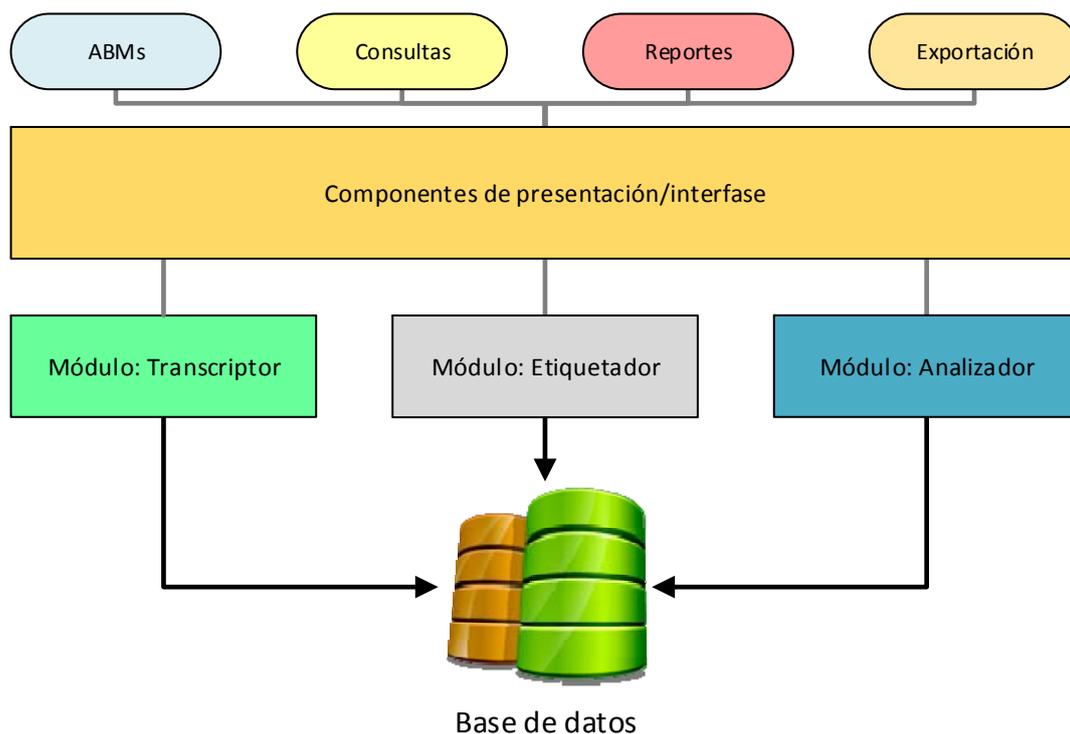


Figura n.º 2. Esquema del sistema propuesto.

3.3.3 Analizador

Los datos que componen el *corpus*, las transcripciones y sus versiones etiquetadas, serán procesados mediante una serie de programas que se desarrollarán aprovechando el conjunto de librerías NLTK para Python, herramienta ampliamente utilizada en la lingüística de *corpus*. Estos programas conformarán la capa central del sistema, a la que denominamos provisionalmente como *Analizador.py*. Los módulos y librerías que se desarrollarán permitirán realizar las tareas automáticas de análisis típicas de la lingüística de *corpus*: cuantificar *tokens* y *types*, elaborar listas de palabras con sus respectivas frecuencias, lematizar, elaborar concordancias, identificar colocaciones, etc., así como relacionar fenómenos específicos de la interacción ATC —definidos en los distintos niveles de etiquetado—, tanto entre sí como con las características de los participantes de la interacción y de las circunstancias operacionales. Por ejemplo, se realizarán operaciones como: cuantificar casos y clases de elementos elididos, tipo y frecuencia de cláusulas subordinadas, clases de elementos léxicos, niveles de personalización del discurso (a través de la consideración de las frecuencias de uso de las diversas fórmulas de tratamiento, pronombres personales y formas verbales conjugadas, etc.) y correlacionar todas estas medidas con los distintos colectivos profesionales de acuerdo con variables sociales específicas.

3.3.4 Interfaz

La interfaz hombre-máquina se diseñará de manera que la operación del sistema resulte lo más transparente e intuitiva posible, atendiendo a la posibilidad de que pueda ser empleada por investigadores con distinta experiencia en el empleo de sistemas informáticos y tratando de evitar, así, las

dificultades ya experimentadas en el trabajo previo sobre aplicaciones de bases de datos sin perder flexibilidad y poder analítico. Se propone presentar al usuario un sistema que conste de diferentes módulos accesibles de manera independiente, posibilitando dividir las tareas de los investigadores en base a los tres componentes definidos hasta acá: Transcriptor, Etiquetador y Analizador, además de agregar un módulo específico para obtener reportes a partir del procesamiento del *corpus* de trabajo.

4. Ventajas de la propuesta y proyecciones futuras

Además de las posibilidades de análisis inherentes que ofrecerá un sistema especialmente orientado hacia la investigación de la interacción ATC, tanto en escenarios mono como bilingües, las ventajas de contar con un sistema que integre las distintas herramientas con las que, hasta la fecha, venimos trabajando de manera independiente, permitirá secuenciar de manera más ordenada las tareas de elaboración de los datos —transcripción, etiquetación progresiva en los distintos niveles de análisis requeridos, análisis cuantitativo, análisis cualitativo—, como así también realizar un seguimiento del grado de avance en la preparación y procesamiento de los materiales. Esto establece una diferencia con respecto a los *corpus* ATC reseñados, puesto que las herramientas empleadas en la mayoría de ellos tampoco están integradas.

La labor desarrollada hasta la fecha en la constitución de un *corpus* y la definición precisa de las necesidades nos permite proyectar una labor conjunta entre el Departamento de Humanidades y el Departamento de Ciencias e Ingeniería de la Computación. Esto permitirá incentivar la investigación interdisciplinaria tanto al nivel de docentes-investigadores como en proyectos parciales que podrían ser implementados por estudiantes de grado interesados en distintos aspectos vinculados al procesamiento del lenguaje natural, posiblemente involucrando a estudiantes de las carreras de Ingeniería en Sistemas de Información y Licenciatura en Ciencias de la Computación, con formación para el desarrollo de *software* y capacidades para realizar trabajos relacionados con otras áreas de conocimiento.

Por otra parte, como lo evidencian los antecedentes en materia de *corpus* ATC, el diseño modular y de capas propuesto constituirá una propuesta innovadora en el campo específico del procesamiento de los datos ATC en el mundo hispanoparlante, que podrá eventualmente ponerse a disposición de otros investigadores como herramientas utilizables en línea. En etapas futuras de desarrollo, por otra parte, podrán ponerse a disposición de otros científicos los programas compilados en Python correspondientes a la capa del Analizador, de manera que puedan hacer uso de las mismas sobre los datos exportados (previamente cargados en el sistema y enmascarados), o bien sobre datos generados propios, que respeten los formatos de entrada de dichos programas compilados.

5. Observación final

Por último, nos interesa realizar una reflexión final de carácter (auto)crítico a partir de la experiencia analizada y del proyecto formulado. Como hemos intentado mostrar, el camino recorrido para dar con la mejor herramienta —o conjunto de herramientas— para conformar un *corpus* ATC, si bien ha resultado enriquecedor ha estado marcado también por avances y retrocesos que, a la luz de las tecnologías disponibles actualmente, resultan innecesarios. En este sentido, y en el marco de las reflexiones sobre las prácticas de investigación en la universidad que fomentan estas jornadas, consideramos que la incorporación de las herramientas digitales en la formación de grado y de posgrado de los investigadores en

ciencias humanas resulta necesaria para minimizar el tiempo de exploración y experimentación individual, que ralentiza los procesos de examen de los datos y puede condicionar la productividad y fertilidad de los proyectos de investigación en los estudios lingüísticos. En este sentido, en el marco de unas jornadas que apuntan a reflexionar sobre nuestras prácticas de investigación y considerando el importante lugar que el procesamiento del lenguaje natural tiene también en las ciencias de la computación, sería conveniente articular, a nivel institucional, las oportunidades para el intercambio de saberes y la colaboración fructífera entre ambas ciencias.

Bibliografía

- Baker, P. (2010). *Sociolinguistics and corpus linguistics*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Baker, P.; Hardie, A. y T. McEnery (2006) *A glossary of corpus linguistics*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Barras, C.; Geoffrois, E.; Wu, Z. y Liberman, M. (2001). "Transcriber: development and use of a tool for assisting speech corpus production", *Speech Communication*, 33, pp. 5- 22.
- Berber Sardinha, T. (2009). *Pesquisa em lingüística de corpus com WordSmith Tools*, Campinas, Mercado de Letras.
- Bird, S.; Klein, E. y Loper, E. (2009). *Natural language processing with Python*, Sebastopol, O'Reilly.
- de- Matteis, L. M. A. (2012). *Procesamiento de corpus oral con WordSmith Tools*. Documento de trabajo inédito.
- de Matteis, L. M. A.; Martino, A. y N. Bravo (2019). "Inglés aeronáutico: definición y reseña de su enseñanza en Argentina", *Actas VI Jornadas de Investigación en Humanidades*, Departamento en Humanidades, Departamento de Humanidades, Bahía Blanca, EdiUNS, vol. 13, pp. 815-822.
- Godfrey, J. (1994). *Air Traffic Control Complete*, Linguistic Data Consortium, Philadelphia.
Disponible en: <https://catalog.ldc.upenn.edu/LDC94S14A>. Consultado el: 9/11/2015.
- Graglia, L.; Favennec, B. y Arnoux, C. (2005) "VOCALISE: Assessing the impact of Data Link Technology on the R/T channel", *The 24th Digital Avionics Systems Conference*, Vol. 1, pp. 5.C.2-51-13.
Disponible en: <http://ieeexplore.ieee.org/xpl/articleDetails.jsp?reload=true&arnumber=1563381>. Consultado el: 11/11/2015.
- Hofbauer, K.; Petrik, S. y Hering, H. (2008). "The ATCOSIM Corpus of Non-Prompted Clean Air Traffic Control Speech", en: Calzolari, N.; Choukri, K.; Maegaard, B.; Mariani, J.; Odijk, J.; Piperidis, S. y Tapias, D. (Eds.). *Proceedings of the Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'08)*, Marrakech, European Language Resources Association (ELRA), pp. 2147-2152.
- Horn, F. (s/f). *UAM Corpus Tool – How to*.
Disponible en: http://www.linguisticweb.org/lib/exe/fetch.php?media=linguisticsweb:tutorials:linguistics_tutorials:manual_annotation:uam_corpus_tool.pdf. Consultado el: 9/11/2015.
- Maeda, K. y Strassel, S. (2004). "Annotation tools for large-scale corpus development: using AGTK at the Linguistic Data Consortium", *Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation*, pp. 2077-2080.
Disponible en: <http://papers.ldc.upenn.edu/LREC2004/AGTK.pdf>. Consultado el: 9/11/2015.
- McEnery, T. y Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

- O'Donnell, M. (2008). "The UAM CorpusTool: software for corpus annotation and exploration", *Actas del XXVI Congreso de AESLA*, Almería.
 Disponible en: [https://www.uam.es/proyectosinv/woslac/DOCUMENTS/Presentations% 20and %20articles/ODonnellAESLA08.pdf](https://www.uam.es/proyectosinv/woslac/DOCUMENTS/Presentations%20and%20articles/ODonnellAESLA08.pdf). Consultado el: 9/11/2015.
- O'Keeffe, A. y McCarthy, M. (Eds.) (2010). *Handbook of Corpus Linguistics*, New York, Routledge.
- Pavlinović, M.; Boras, D. y Francetić, I. (2013a). "First steps in designing Air Traffic Control communication language technology system - Compiling spoken corpus of radiotelephony communication", *International Journal of Computers and Communications*, vol. 3, n.º 7, pp. 73- 80.
- Pavlinović, M.; Boras, D. y Juričić, B. (2013b). "Spoken Corpus of radiotelephony phraseology", en: Boras, D.; Mikelic Predarovic, N.; Moya, F.; Roushdy, M. y Salem, A.-B. M. (Eds.). *Recent Advances in Information Science, Proceedings of the 7th European Computing Conference (ECC '13)*, Dubrovnik, WSEAS Press, pp. 136-141.
- Pigeon, S.; Shen, W. y van Leeuwen, D. (2007). "Design and characterization of the non-native military air traffic communications database (nnMATC)", *International Conference on Spoken Language Processing (INTERSPEECH)*, Antwerp, Bélgica.
- Rayson, P. (2015). "Computational tools and methods for *corpus* compilation and analysis", en: Biber, D. y Reppen, R. (Eds.). *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 32-49.
- Schmidt, T. (2011). "A TEI-based approach to standardizing spoken language transcription", *Journal of the Text Encoding Initiative*, 1, pp. 2-22.
- Segura, J. C.; Ehrette, T.; Potamianos, A.; Fohr, D.; Illina, I.; Breton, P-A.; Clot, V.; Gemello, R.; Matassoni, M. y Maragos, P. (2007). "The HIWIRE database, a noisy and non-native English speech *corpus* for cockpit communication".
 Disponible en: [http://cvsp.cs.ntua.gr/projects/pub/HIWIRE/HiwirePublications/HIWIRE_db description_paper.pdf](http://cvsp.cs.ntua.gr/projects/pub/HIWIRE/HiwirePublications/HIWIRE_db_description_paper.pdf). Consultado el: 9/11/2015.
- Šmídl, L. y Ircing, P. (2014). "Air Traffic Control Communication (ATCC) Speech *Corpus*", paper presentado en CLARIN Annual Conference, Soesterberg, Países Bajos, 23-25 de octubre.
 Disponible en: https://www.clarin.eu/sites/default/files/cac2014_submission_1_2.pdf. Consultado el: 9/11/2015.
- Stulic-Etchevers, A. y Rouissi, S. (2009). "Pensando un *corpus* en modo colaborativo: hacia el prototipo del *corpus* judeoespañol digital", en: Enrique-Arias, A. (Ed.). *Diacronía de las lenguas iberorrománicas. Nuevas aportaciones desde la lingüística de corpus*, Madrid, Iberoamericana-Vervuert, pp. 117-134.
- Text Encoding Initiative (2015). *TEI P5: Guidelines for Electronic Text encoding and interchange*.
 Disponible en: <http://www.tei-c.org/release/doc/tei-p5-doc/en/Guidelines.pdf>. Consultado el: 9/11/2015.
- Villayandre Llamazares, M. (2010). *Aproximación a la lingüística computacional*, León, Universidad de León.
- Viudas Camarasa, A. (1990). "Inteligencia artificial en filología", *Anuario de Estudios Filológicos*, 13, pp. 403-409.

Las Humanidades Digitales como posibilidad de redefinición del campo académico y discurso científico humanista en la Argentina

Gimena del Rio Riande

Instituto de Investigaciones Bibliográficas y Crítica Textual - CONICET

gdelrio@conicet.gov.ar

1. Las Humanidades Digitales como disciplina universitaria

Es en el campo científico, como bien nos enseñó Pierre Bourdieu (1999:76), donde se disputa el monopolio de una autoridad como capacidad técnica socialmente reconocida para hablar y actuar legítimamente en materia de ciencia.

Sin lugar a dudas, las *Digital Humanities* (algo distintas de las Humanidades Digitales; Rio Riande 2015: 7-19, 2016a: 50-62, 2016b) son hoy en día parte del campo científico norteamericano y europeo. Una gran oferta de carreras de postgrado, cursos de verano, centros de Humanidades Digitales, laboratorios, sitios web, blogs y revistas científicas (Kirschenbaum 2010: 1-7, 2014: 1-18) sostienen el campo y legitiman su discurso; y a pesar de que el reformateo de la *Humanities Computing* en las *Digital Humanities* lleva poco más de diez años¹, sus prácticas —más o menos instrumentales— cuentan con una larga trayectoria. Desde 1949 proyectos de investigación relacionados con la Lingüística como el *Index Thomisticus* del Padre Busa², la *Machine Translation*³ o la *Computerized Concordance to the Revised Standard Version of the Bible* de John W. Ellison, híbridos universitarios modelados desde los Estados Unidos de Norteamérica por IBM y Remington (Rio Riande, 2015: 8-9), abrieron el camino para su institucionalización definitiva desde los primeros años del siglo XXI. A estos primeros proyectos les seguiría desde Europa, la conformación de tempranos centros de investigación como el *Literary and Linguistic Computing Centre* (LLCC) de la Universidad of Cambridge, fundado en 1964, y su *Association for Literary and Linguistic Computing* (ALLC), conformada en 1973 (Vanhoutte, 2013:129).

Este paisaje es muy diferente para la comunidad de habla hispana, donde el desarrollo y la aplicación de las Humanidades Digitales en el currículo universitario y la investigación resulta buen

¹ Kirschenbaum (2010: 2) señala que fue John Unsworth, editor del seminal libro *A Companion to Digital Humanities*, quien decidió denominarlas así en el título de este volumen: “The real origin of that term [Digital Humanities] was in conversation with Andrew McNeillie, the original acquiring editor for the Blackwell Companion to Digital Humanities. We started talking with him about that book project in 2001, in April, and by the end of November we’d lined up contributors and were discussing the title, for the contract. Ray [Siemens] wanted ‘A Companion to Humanities Computing’ as that was the term commonly used at that point; the editorial and marketing folks at Blackwell wanted ‘Companion to Digitized Humanities’. I suggested ‘Companion to Digital Humanities’ to shift the emphasis away from simple digitization”. 8el subrayado es mío).

² Accesible hoy en su última versión desde <http://www.corpusthomicum.org/it/index.age>.

³ Accesible hoy en su última versión desde <http://www.ibm.com/smarterplanet/us/en/ibmwatson/developercloud/machine-translation.html>.

ejemplo de la dificultad de transposición de la disciplina (o línea de trabajo, método, objeto, campo o etiqueta), tal y como se construyó dentro de los *English Departments* (Kirschenbaum, 2010: 1-7). Historia, cultura, condicionamientos socio-económicos dieron distintas formas, al norte y al sur, a las *Humanidades Digitales/Digital Humanities*, y a un lado y al otro del Océano Atlántico, a las Humanidades Digitales hispánicas.

2. Un mito lejano, un mito ajeno

Defining Digital Humanities. A reader (Terras *et al.*, 2013) representa un verdadero acto de clausura de experiencias para las *Digital Humanities*. Haciendo uso de inglés como *lingua franca* para la investigación, el libro da voz a un grupo muy homogéneo de académicos que, desde una perspectiva compartida, estructuran un conjunto de discursos y prácticas comunes a universidades norteamericanas y europeas. *Defining Digital Humanities* termina de sentar el dogma que desde hacía casi una década venía construyéndose en publicaciones tan relevantes como el iniciático *A Companion to Digital Humanities* (Schreibman *et al.*, 2004) y los siguientes *Debates in the Digital Humanities* (Gold, 2012), *Digital Humanities* (Burdick *et al.*, 2012) y *Understanding Digital Humanities* (Berry, 2012).

Así, el *Index Thomisticus* del Padre Busa, las primeras monografías sobre el rol de las computadoras en las humanidades y la *Machine Translation* (Vanhouette, 2013:122-128) son parte del libro del Génesis que estas publicaciones comparten y transmiten, mientras que las Humanidades Digitales hispánicas buscan, por el momento, dar con una genealogía propia (Galina, 2014: 307-316; Rio Riande, 2015: 7-19, 2016c: 99-104), ya que los pocos intentos por definir el campo han dado cuenta de una mirada que presta poca o ninguna atención a América Latina (Rojas Castro, 2013: 10-53; González-Blanco García y Spence, 2014;) o han preferido la indefinición (Piscitelli, 2014)⁴.

Desde un acercamiento diacrónico y léxico, podríamos decir que *Humanities Computing* es el término-origen de las actuales *Digital Humanities* y, si bien las segundas hoy absorbieron por completo a las primeras, es innegable este origen claramente técnico. El testigo hispánico de esta última —*Informática Humanística*— apenas sobrevoló el ámbito académico y lo hizo tan solo en España, perdiendo la pulseada ante términos más abarcativos como *Nuevas Tecnologías* (Rio Riande 2016c: 101-102)⁵. Esta elección léxica no es aleatoria y da buena cuenta de que mucho tiempo había pasado entre el congreso de 1965, *Computers for the Humanities?*, y la recepción y traducción del término *Humanities Computing* a mediados de la década de 1980 en el mundo hispanohablante. Bien es verdad que Francisco A. Marcos Marín había empezado a hablar de “metodología informática” en la revista *Incipit* en 1986 y que desarrollaría con mayor profundidad este tema ocho años más tarde en *Informática y Humanidades*, abriendo así el camino a las bodas entre la Informática y la Filología en España, pero que, evidentemente, la introducción instrumental, práctica, de lo informático no resultaba una estrategia inclusiva afín a la mayor parte de las disciplinas humanísticas hispánicas. Un término más conceptual, y abarcativo, aunque de escaso uso en el ámbito anglosajón para referir al encuentro de lo humanístico y lo digital, *Nuevas Tecnologías*, se impondría por completo en el nuevo milenio y por igual, tanto en España como en Latinoamérica, espacio multiforme y heterogéneo este último donde

⁴ La insistencia en la constitución y descripción de lo que debería ser el campo no es dato menor ni arbitrario. Como bien lo explicitan Terras *et al.* (2013: 1). “Why would one define an academic field? From one perspective such definitions have an obvious practical and utilitarian purpose: we must be able to define and describe what it is that we are doing not only to colleagues and students but to university management, funding agencies and the general public”.

⁵ Tal vez por ello el libro de Estelle Irizarry (1997), *Informática y literatura: análisis de textos hispánicos*, pasó bastante desapercibido en su momento.

además reinaba (y reina) la ausencia de una escuela filológica y donde el término se extendió al ámbito de las Ciencias Sociales y las TIC (Rio Riande, 2015: 7-19).

La etapa *post Nuevas Tecnologías*, la de las *Humanidades Digitales* parece quedar oficial y legalmente inaugurada en México en el año 2011, con la creación de la asociación *RedHD*⁶, en España en el año 2012 en las *Jornadas de Humanidades Digitales* celebradas en la Universidad Miguel Hernández, cuando se fundaría la asociación *Humanidades Digitales Hispánicas* (HDH)⁷, y en 2013 en Argentina, con la celebración del primer THATCamp en Humanidades Digitales en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires⁸, que llevaría a la creación de la *Asociación Argentina de Humanidades Digitales* (AAHD), y la inclusión del tema en el programa de la “Cátedra Datos” en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires⁹.

3. Humanidades Digitales. Condiciones de posibilidad para América Latina y España

La Universidad de Virginia fue una de las pioneras en la inclusión de las *Digital Humanities* dentro del currículo académico. Hacia el año 1998 se discutió en el *Senate* de esa universidad la importancia de la tecnología informática para las Humanidades y que la *Humanities Computing* debía ser considerada una disciplina universitaria¹⁰. Desde hacía mucho tiempo que, sin declarar abiertamente en los programas, muchos profesores e investigadores de esa institución ponían en práctica metodologías digitales en sus clases y proyectos. Todo terminó en la conformación de un seminario permanente en 2001 y de un master en *Humanities Computing* dirigido por el creador de las *Digital Humanities*, John Unsworth¹¹.

A día de hoy distintas universidades norteamericanas y europeas cuentan con carreras de grado, posgrado y doctorado en *Digital Humanities* y existen más de setenta títulos *DH* en el mundo (entre títulos propios, bachillerato, grado, master y doctorado). Un dato interesante es que se incluyen, principalmente en Norteamérica, títulos en Humanidades Digitales en la etapa *post-baccalaureate* (post-bachillerato) o *minor* (por ejemplo, en la Universidad de Tufts); algunas propuestas son parte del grado, como en la Universidad de Victoria. Los programas se radican tanto en los Departamentos de Letras (por ejemplo, en la Universidad de Siena), como de Artes (como en la Universidad de Groningen) o Ciencias de la Comunicación (en la McMaster University en USA, o Lethbridge en Canadá). Una excepción la constituye el master en Humanidades Digitales que ofrece la Universidad de Darmstadt, en Alemania, que se imparte desde la Facultad de Informática. Resulta asimismo interesante ver cómo se acomodaron los programas en *Digital Humanities* a la temática de las disciplinas de los distintos departamentos universitarios; algunas veces Artes y Letras van de la mano, otras, no; en ciertos casos, son las Ciencias Sociales o las Ciencias de la Información las que las debieron cobijarlas; y en algunos, se crearon escuelas para establecer estos estudios (tal es el caso de la Universidad de Maynooth en Irlanda).

¿Qué pasa en los países de habla hispana? Por ejemplo, el rol de España la oferta de posgrado universitario en Humanidades Digitales precede a América Latina. En el año 2010 se abrió un Master en Humanidades Digitales en la Escuela Superior de Ingeniería Informática de la Universidad de Castilla-La Mancha que, lamentablemente, no prosperó y se cerró en el año 2010. La Universidad

⁶ Un resumen en <http://www.humanidadesdigitales.net/index.php/acerca-de>.

⁷ Un resumen en <http://humanidadesdigitales.evl.uma.es/noticias/se-presenta-humanidades-digitales-hispanicas>.

⁸ Un resumen en <http://buenosaires2013.thatcamp.org/>. El sitio web de la AAHD es: <http://aahd.com.ar/>.

⁹ El programa se siguió en el primer y segundo cuatrimestre y tuvo una aproximación desde la teoría de medios y la analítica cultural: https://docs.google.com/document/d/1W6vkc3FHZh-ffUTKR1Sni_VI58HYt-JUHAco04kfGLTk/edit#.

¹⁰ Un resumen del debate en <http://www.iath.virginia.edu/hcs/purpose.html>.

¹¹ El programa, aquí: <http://people.brandeis.edu/~unsworth/laval.html>.

Autónoma de Barcelona, a través del Departamento de Filología Española, ofrece un Master en Humanidades Digitales que aún no dio egresados; y también la Universidad Pablo de Olavide, aunque con una temática más amplia. Títulos propios como los del grupo L.E.E.T.H.I. en la Universidad Complutense de Madrid y la del Laboratorio de Innovación en Humanidades Digitales (LINHD) con sus *Experto en Humanidades Digitales* y *Experto en Edición Digital*, que gozan de una continuidad académica desde el primer curso de verano en el año 2014. De todos modos, el mercado español identifica, en su mayor parte, Humanidades Digitales con trabajo filológico y lo relaciona, principalmente, con la edición de textos académicos (Rio Riande, 2015: 17). En Latinoamérica, por el momento, la única oferta de posgrado en Humanidades Digitales viene de la Universidad de Colombia y data de unos pocos meses de vida. Argentina, por otra parte, es socia del LINHD en sus cursos de Experto y cursos de verano a través de figuras puntuales, como quien escribe estas líneas. Cabe destacar que en América Latina se gana en cantidad de eventos sobre Humanidades Digitales de tono menos académico (THATCamp Cuba 2012, que repite este 2016, THATCamp México 2012, el mencionado THATCamp Buenos Aires 2013), hackatones, y una apertura mayor a las Humanidades Digitales como parte de las Ciencias Sociales y los estudios sobre medios (Rio Riande, 2015: 18). Ambos coinciden en haber empezado a sembrar el campo con espacios tipo laboratorio (LINHD-UNED, MediaLab USAL, MediaLab Prado, IaText, en España, TadeoLab en Colombia, eLaboraHD en Mexico, entre otros). Finalmente, el asociacionismo ha resultado el mejor aliado en la constitución del campo hispánico. Las tres asociaciones de Humanidades Digitales de habla hispana —HDH, RedHD y AAHD— han venido organizando desde 2012 congresos específicos sobre el tema¹² y han tomado el legado de eventos de alto impacto en la comunidad como el *Día de las Humanidades Digitales/DayofDH* (Rio Riande, 2016b).

4. Las Humanidades Digitales en la Argentina

Las Humanidades Digitales representan, en este momento, distintas condiciones de posibilidad no solo para los países que ya las han echado a andar sino también para otros que hace muy poco comenzaron a definir el campo. Esto es importante, ya que no se trata de entender que se trata una *tabula rasa* a la que llegan las *Digital Humanities* como condición de posibilidad única para la academia humanística de habla hispana. Así, si bien al dar un vistazo a las líneas de investigación que la *Alliance of Digital Humanities Organization* (ADHO) señala para la presentación de propuestas en sus congresos, España y América Latina parecen compartir y seguir algunas de ellas en sus proyectos académicos:

- Investigación en humanidades a través de medios digitales, búsqueda de datos, estudios de software o diseño y tratamiento de la información.
- Aplicaciones informáticas en estudios literarios, lingüísticos, culturales o históricos, incluyendo literatura en formato electrónico, humanidades en el ámbito público o aspectos interdisciplinarios relacionados con la investigación académica actual.
- Artes digitales, arquitectura, música, cine, teatro, nuevos medios de comunicación, juegos digitales y otros temas relacionados.
- Creación y gestión de recursos para las humanidades digitales.

¹² En el caso de la AAHD, en el año 2014, organizó las *I Jornadas de Humanidades Digitales: Culturas, Tecnologías, Saberes* en la Argentina, y en este 2016 celebrará su congreso internacional (ver <http://www.academica.org/aaahd.congreso>) (Rio Riande, 2016a: 50-62, 2016b). Este 2016 nació la *Red Colombiana de Humanidades Digitales*, por el momento accesible desde: <http://redcolhd.wixsite.com/redcolhd>.

→Aspectos sociales, institucionales, globales, multilingües y multiculturales relacionados con las humanidades digitales¹³,

los modos en los que cada uno de estos espacios (piénsese en la cantidad de países que componen América Latina) se aproxima a este tipo de investigación son muy diferentes y dependen de condicionantes económicos, sociales y políticos que guían las directivas con relación a la gestión del conocimiento en un país y que, como resultado, organizan los campos de poder y el ámbito académico.

Para el caso de nuestro país, uno de los principales lastres para la consolidación de un campo científico y un discurso académico sólido es la escasez de fuentes para rentar proyectos de investigación en Humanidades de gran envergadura y la poca atención que se le dio históricamente (y por dar prioridad a estudios más teóricos) desde la Lingüística y los estudios literarios, a la informática. Así, a excepción del trabajo individual de algunos investigadores argentinos o de aportes de centros de investigación a proyectos extranjeros, como los que realizó el Seminario de Edición y Crítica Textual (IIBICRIT-SECRET) del CONICET para el sistema de codificación del Hispanic Seminary of Medieval Studies de la Universidad de Wisconsin-Madison, no ha habido una comunión clara entre la investigación en Humanidades o las Ciencias Sociales y lo digital¹⁴.

Resulta así evidente que las *Digital Humanities* de las universidades del norte no pueden transplantarse idénticamente a nuestra academia, tan lejana de disciplinas como la Lingüística Computacional o la Filología, o de las posibilidades materiales de los labs universitarios, y deben buscar nuevos modos de circulación y adaptación de su discurso y prácticas. Desde la periferia, desde el asociacionismo voluntario, ya han comenzado a construir nuevas posibilidades para el discurso académico humanista argentino (2016a: 50-62). Queda ahora la etapa más difícil para las Humanidades Digitales, la de encontrar una identidad productiva en un campo científico local que está bastante lejos en geografía e ideología de los *English Departments* que las vieron nacer.

Bibliografía

- Berry, D. M. (2012). *Understanding Digital Humanities*, New York, Palgrave Connect.
- Bourdieu, P. (1999). “El campo científico”, en: *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 75-110.
- Burdick, A.; Drucker, J.; Lunenfeld P.; Pressner, T. y Schnapp, J. (2012). *Digital Humanities*, Massachusetts, MIT Press.
- Galina, I. (2014). “Geographical and linguistic diversity in the Digital Humanities”, *Literary and Linguistic Computing*, vol. 29, n.º 3, pp. 307-316.
- Gold, M. (2012). *Debates in the Digital Humanities*, Minnesota, University of Minnesota Press.
- Irizarry, E. (1997). *Informática y literatura: análisis de textos hispánicos*, Barcelona, Proyecto A Ediciones.
- Kirschenbaum, M. (2010). “What is Digital Humanities and What is it Doing in the English Departments?”, *ADE Bulletin*, vol. 150, pp. 1-7.
 Disponible en: https://mkirschenbaum.files.wordpress.com/2011/01/kirschenbaum_ade150.pdf.
 Consultado el 30 de octubre de 2016.

¹³ La traducción es mía sobre lo ofrecido en su sitio web: <http://adho.org/>

¹⁴ Cabe destacar que desde *Incipit*, revista del IIBICRIT-SECRET, se editaron los primeros trabajos sobre Informática Humanística en español, como los de Marcos Marín (1986) y Lucía Megías (1998). Desde este instituto hoy se desarrolla el primer proyecto de edición digital académica con XML-TEI, *Diálogo Medieval*, <http://dialogo.linhd.es/>, y, en colaboración con CAICYT, se lleva adelante el proyecto Metodologías en Herramientas Digitales para la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (MHeDi), <http://www.caicyt-conicet.gov.ar/micrositios/mhedi/>.

- Kirschenbaum, M. (2014). "What Is Digital Humanities and Why Are They Saying Such Terrible Things about It?", *Differences*, vol. 25, n°1 [Republicado en Duke UP site].
Disponilbe en: <https://mkirschenbaum.files.wordpress.com/2014/04/dhterriblethingskirschenbaum.pdf>. Consultado 30 de octubre de 2016.
- Lucía Megías, J. M. (1998). "Editar en Internet (che quanto piace il mondo è breve sogno)", *Incipit*, n.º 18, pp. 1-40.
- Marcos Marín, F. (1986). "Metodología informática para la edición de textos", *Incipit*, n.º 6, pp. 185-197.
- Marcos Marín, F. (1994). *Informática y Humanidades*, Madrid, Gredos.
- Piscitelli, A. (s/f). *Cómo definir a las humanidades digitales o cómo no definir las*.
Disponible en: <https://media.upv.es/player/?autoplay=true&id=cd36abe4-0f6b-6b4e-9b0a-c4a0d7878203>. Consultado 30 de octubre de 2016.
- Rio Riande, G. del (2015). "Humanidades Digitales. Mito, actualidad y condiciones de posibilidad en España y América Latina", *ArtyHum*, monográfico 1, pp. 7-19.
Disponible en: <https://www.artylum.com/descargas/monograficos/MONOGR%C3%81FICO%20HD.pdf>. Consultado 30 de octubre de 2016.
- Rio Riande, G. del (2016a). "¿De qué hablamos cuando hablamos de Humanidades Digitales?", en: Rio Riande, G. et al. (Eds.). *Las Humanidades Digitales desde Argentina: Tecnologías, culturas, saberes*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, pp. 50-62.
<http://aacademica.org/jornadasaahd/3>. Consultado 30 de octubre de 2016.
- Rio Riande, G. del (2016b). "Humanidades Digitales. Construcciones locales en contextos globales", *SEDICIBlog*.
Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/blog/2016/03/22/humanidades-digitales-construcciones-locales-en-contextos-globales/>. Consultado 30 de octubre de 2016.
- Rio Riande, G. del (2016c). "De todo lo visible y lo invisible o volver a pensar la investigación en Humanidades Digitales", *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, vol. 25, pp. 95-108.
- Rojas Castro, A. (2013). "El mapa y el territorio. Una aproximación histórico-bibliográfica a la emergencia de las Humanidades Digitales en España", *Caracteres*, vol. 2, pp. 10-53.
Disponible en: <http://revistacaracteres.net/revista/vol2n2noviembre2013/el-mapa-y-el-territorio/>. Consultado 30 de octubre de 2016.
- Schreibman, S.; Siemens, R. y Unsworth, J. (Eds.) (2004). *A Companion to Digital Humanities*, Oxford, Blackwell.
Disponible en: <http://www.digitalhumanities.org/companion/>. Consultado 30 de octubre de 2016.
- Spence, P. y González-Blanco, E. (2014). "A Historical Perspective on the Digital Humanities in Spain", *H-Soz-Kult. Kommunikation und Fachinformation für die Geschichtswissenschaften*.
Disponible en: <http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2449>. Consultado 30 de octubre de 2016.
- Terras, M.; Nyhan, J. y Vanhoutte E. (Eds.) (2013). *Defining Digital Humanities. A Reader*, Farnham, Ashgate Publishing.
- Vanhoutte, E. (2014). "The Gates of Hell. History and Definition of Digital | Humanities | Computing", en: Terras, M.; Nyhan, J. y Vanhoutte E. (Eds.). *Defining Digital Humanities. A Reader*, Farnham, Ashgate Publishing, pp. 119-156.

Gramaticalidad y norma lingüística: una mirada retrospectiva en el ámbito educativo

Nora González

Universidad Nacional del Sur

ngonzal@criba.edu.ar

Gramaticalidad y norma en la enseñanza

En este trabajo intentamos situarnos en el terreno compartido por las nociones de *gramaticalidad* y *norma lingüística*. El concepto de *norma lingüística* es difícil de delimitar. Polarizaremos sus múltiples sentidos en dos abordajes del término *norma*: una de las acepciones surge de un significado básico heredado del latín ('escuadra usada por los artífices para arreglar y ajustar los maderos, piedras y otras cosas'¹), se pasa por un significado asociado ('la justeza con la que deben encajar las piezas' y más adelante 'regla sobre la manera como está establecido que se haga cierta cosa'). Se apunta al modelo o al ejemplo, con carácter preceptivo. Así, se construye la definición tradicional de *norma* como 'modelo idiomático con respecto al cual debe ajustarse la conducta lingüística de los hablantes instruidos'. La otra acepción de *norma* en la lengua común es más moderna, incorporada al español del francés *normal*: 'la lengua que se considera corriente, ordinaria y usual'².

En la definición de "norma" parecen convergir dos sentidos opuestos aparentemente: lo canónico (lo que debe ser) contra lo habitual (lo que es). En realidad, son conceptos solidarios. Como señala Pérez García de Paredes (1999: 112), más que oposición, entre estas acepciones la proximidad semántica favorece el cruce y la dependencia mutua: las *normas* (preceptos) se pueden obtener por generalizaciones empíricas que se infieren de lo que es *norma* (costumbre). La costumbre se hace precepto cuando se codifica y se establece como modelo de lo que debe ser. Por el contrario, la existencia de preceptos que rigen el comportamiento se manifiesta en la regularidad de las cosas, en el hábito. En otras palabras, existe un continuum entre las dos afirmaciones: *el uso hace la regla*, por lo que *la regla hace el uso*.

Por su parte, definimos *gramaticalidad* como el componente de la aceptabilidad de una construcción que puede ser representado en términos de reglas (RAE, 2009: 8).

¹ Véase DRAE

² En palabras de Coseriu (1973):

[Se trata de] la norma que seguimos necesariamente por ser miembros de una comunidad lingüística, y no aquella según la cual se reconoce que "hablamos bien" o de manera ejemplar, en la misma comunidad. Al comprobar la norma a la que nos referimos, se comprueba *cómo se dice*, y no se indica *cómo se debe decir*: los conceptos que, con respecto a ella, se oponen, son *normal* y *anormal*, y no *correcto* e *incorrecto* (90).

En este trabajo intentamos situarnos en el terreno que resulta de la intersección entre la gramaticalidad y la norma lingüística, sea ésta interpretada como precepto o como uso. De ese cruce surge la *norma gramatical*.

En el presente estudio nos centramos en la reflexión sobre la norma gramatical en tanto objeto de enseñanza: tradicionalmente, la escuela asume un rol normativo, puesto que su misión es ejercer una acción normalizadora. La variedad lingüística que se elige institucionalmente para enseñar el modelo de ejemplaridad está asociado a criterios evaluativos como bueno/malo, correcto/incorrecto, adecuado/inadecuado. La variedad elegida completa un proceso de estandarización: selección, codificación, aceptación, legitimación y prescripción. Esta última fase atiende a las prácticas normativas guiadas por agentes sociales: la academia, el canon, los medios masivos y, sobre todo, la escuela.

Objetivo y metodología

Tanto en los documentos curriculares como en los manuales escolares se propone la reflexión sobre cuestiones normativas de la escritura de la lengua tales como la ortografía, el uso adecuado de los tiempos verbales o las clases de palabras, a la vez que se presentan modelos de textos que pertenecen, en su mayoría, a autores literarios consagrados o a publicaciones periodísticas prestigiadas socialmente. Esto refiere a una de las características más relevantes de la lengua estándar: tener una forma fija regulada a través de normas, ellas mismas también escritas en gramáticas, manuales, diccionarios (Blanco *et al.*, 2012: 6)

Las dos acepciones de norma que hemos presentado anteriormente, aunque complementarias, tensionan el campo de la enseñanza de la lengua. Partimos de la hipótesis de que los conceptos gramaticales que se enseñan en la escuela sufrieron en los últimos cien años una reorganización que ha relegado y reducido el estudio de los usos gramaticales (generalmente incorporados en un apartado denominado Gramática) y de las reglas gramaticales (ubicadas separadamente como Ortografía). Nuestro objetivo es realizar una breve descripción retrospectiva de la relación entre saberes gramaticales y explicación normativa.

Para ello, analizamos un corpus de libros y revistas de enseñanza del español que circularon en Argentina durante los últimos cien años destinados al uso en instituciones educativas. (Ver Detalle del corpus). Con el fin de cumplir con los límites que impone este trabajo, lo restringimos al análisis de un tema gramatical: el uso de la coma. Dividiremos el segmento estudiado en tres tramos: a) de 1915 a 1955; b) de 1955 a 1990; c) de 1990 a 2015. Los parámetros a partir de los cuales realizamos el estudio diacrónico son:

- Lugar del uso gramatical
- Lugar de la regla gramatical
- Campo gramatical involucrado (oracional/textual)
- Forma de presentación del contenido (teoría /práctica)
- Operaciones involucradas en la aplicación

Finalmente, dedicamos una última parte a las dificultades que se evidencian actualmente en cuanto a la aplicación de saberes gramaticales en el proceso de escritura. Adjuntamos los resultados de una prueba de diagnóstico tomada a alumnos ingresantes a las carreras de Letras (UNS) en 2015.

Análisis y comentario de los resultados

Período 1915-1955

Hasta mediados del siglo XX, la gramática tradicional ocupaba el lugar del conocimiento sobre la lengua en la escuela y representaba, también, el modo de enseñarla. Era normativa, focalizada en la lengua escrita y no en los usos orales. El programa de estudios era una listado de contenidos gramaticales, tendientes a lo prescriptivo, con propuestas de escritura y textos literarios en paralelo. La gramática aparece, así, como la vía de acceso a la escritura:

Tradicionalmente, se confiaba en la eficacia pedagógica de la gramática. De hecho, buena parte de las obras clásicas de nuestra tradición gramatical —por ejemplo, las gramáticas de Vicente Salvá, Andrés Bello, Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, además de la gramática escolar de la Real Academia— fueron diseñadas precisamente como instrumentos didácticos. Claro está que la gramática se concebía en función del uso correcto de la lengua: el propósito normativo justificaba la descripción gramatical al entenderse la gramática como un arte, un conjunto de reglas tendientes a un fin, el de escribir y hablar correctamente. (Di Tullio, 2007:13)

Los resultados del análisis de los manuales de este período aparecen a continuación:

	Usos Gramaticales	Reglas gramaticales	Campo gramatical	Presentación del contenido	Operación mental
1915-1955	No se menciona la gramática -sintaxis figurada		Oracional Retórica	Pocos saberes teóricos (se presuponen) Reconocimiento en ejemplos textuales	Comparación (con el modelo estándar). Deducción Identificación.
	Gramática (sintaxis) y Ortografía (morfología)	Solecismos y vicios de dicción			

Período 1955-1990

En este período surgen los manuales iluminados por la lingüística estructural con Ferdinand de Saussure: se estudia la lengua desde un plano descriptivo, abarcando la lengua oral, con un corte sincrónico. Se concibe a la lengua como un sistema social y abstracto, al que se puede estudiar por niveles. En la escuela argentina, esta perspectiva tuvo amplia y extendida inserción. Se introdujo este nuevo aparato de análisis y descripción, y su aplicación se redujo al análisis sintáctico de oraciones, generalmente extraídas de textos literarios. Se pierde la fuerza normativa de la enseñanza, porque se confía en el conocimiento gramatical. Conocer la lengua debería llevar naturalmente a hablar y escribir bien. Sin embargo, “los años evidenciaron que por más modernos y científicamente aceptables que sean los conceptos enseñados, éstos no darán como resultado natural el desarrollo de las habilidades en la producción oral y escrita” (Otañi y Gaspar, 2001: 82).

Los resultados del análisis de este tramo aparecen a continuación:

	Usos gramaticales	Reglas gramaticales	Campo gramatical	Presentación del contenido	Operación mental
1955-1990	Gramática (extensa en sintaxis, integrada a capítulos)	Ortografía / Normativa(integrada a capítulos) En muchos manuales no aparece	Oracional (Competencia lingüística)	Teórico: función y usos Aplicado: reconocimiento y justificación en oraciones	identificación explicación

En este segundo segmento, se modifica la concepción de la lengua como disciplina teórica, y se la comienza a definir como ‘lengua en acción’, dado que se focalizan las prácticas de lectura y escritura, es decir, la lengua como construcción comunicativa, al tiempo que se define ‘competencia lingüística o gramatical’ como la capacidad de producir enunciados de acuerdo con las reglas gramaticales de una lengua:

La escuela se centrará en la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de usuario de valerse del conocimiento explícito e implícito sobre el funcionamiento de su lengua, su cultura y su sociedad y sobre los modos de interacción entre los hablantes y los modos de articular distintos géneros y tipos textuales en un discurso y la pragmática.

La interpretación que se llevó a la práctica de estos conceptos simplificó el papel de la gramática: la alejó de la clase de lengua. En esos años, se trabajó el estudio de los actos de habla y los enunciados con intención comunicativa, sin articular con la gramática y las antiguas prácticas. Se saltó del plano oracional al textual y discursivo. Si aparece, la gramática sigue siendo de índole estructural.

La importancia que hoy se concede a la planificación del texto y a la organización de la información que este brinda en una estructura coherente ha desplazado del centro de atención los problemas relacionados con la redacción, que habían acaparado la escena hasta la década de 1970 por lo menos. Coincidentemente con el desprestigio que sufrió la enseñanza de la gramática, y especialmente de la sintaxis, las cuestiones relativas a la normativa gramatical aplicadas a la redacción también entraron en un cono de sombra. (...) La preocupación por trabajar con una diversidad de clases textuales y por promover un desempeño competente en distintas situaciones comunicativas ha eclipsado el valor que tiene el conocimiento de los niveles inferiores al texto: la oración, la frase, la palabra (Alvarado, 2013: 49).

Del análisis de este período se evidencian los siguientes resultados:

	Usos gramaticales	Reglas gramaticales	Campo gramatical	Presentación del contenido	Operación mental
1990-2015	Gramática. Apéndice o capítulo final del manual. Libro separado	Ortografía Apéndice o capítulo final del manual. Fichero de ortografía	Textual Competencia comunicativa	Contenido teórico muy detallado. Aplicación: reconstrucción de textos	Hipotetización Deducción Explicación Comparación Evaluación

En síntesis:

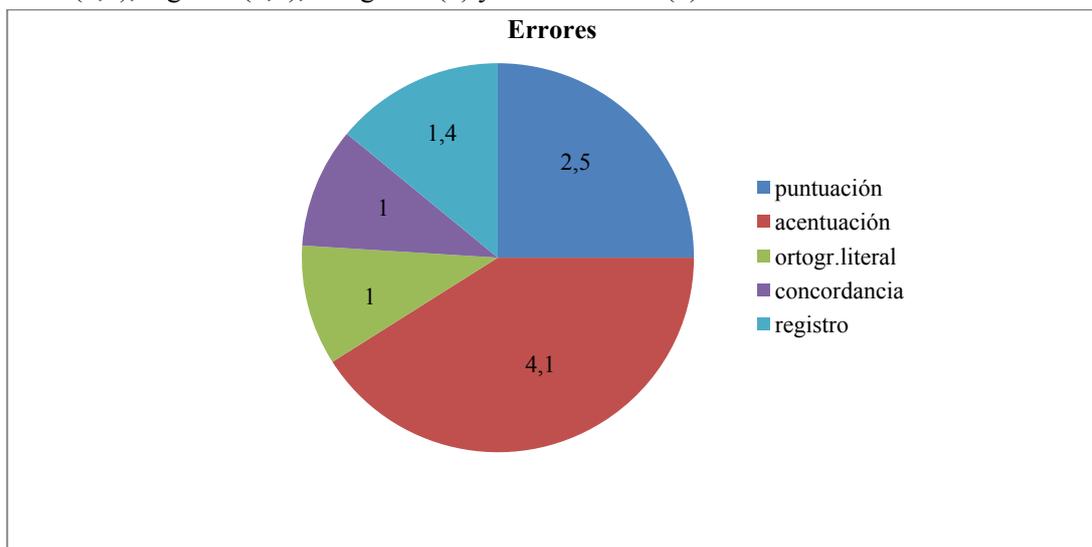
- El pasaje del análisis oracional al análisis textual genera un desplazamiento gradual de la gramática preceptiva y, posteriormente de la gramática descriptiva, hacia un arrinconamiento o, a veces, su supresión completa.
- Se advierte la supremacía del abordaje textual de los temas, a veces en detrimento de aspectos microanalizables.
- Tanto la perspectiva normativa como la descriptiva proponen aplicaciones de reconocimiento, comparativas, explicativas y deductivas. Son situaciones problemáticas de la lengua en uso.
- Si bien en las primeras décadas no aparecía una distinción, paulatinamente se van definiendo los terrenos de la gramática (descriptiva) y la ortografía (gramática preceptiva o normativa). Llegan a constituirse en capítulos autónomos sin correspondencia entre los saberes con los que se trabaja.

- Se presenta un aspecto contradictorio: se dedica mucha atención al detalle de contenidos teóricos y aplicación muy variada, pero estos temas se relegan a un rol accesorio, circunstancial, al final del manual.

Las selecciones agramaticales

En este estado de situación, cabe revisar la problemática actual de las dificultades de escritura de los alumnos. Partimos para ello del concepto de error gramatical. Seguimos a Di Tullio (2012: 12) al considerar que “son claramente errores los ortográficos —en la medida en que infringen las reglas dictadas por la Academia—, y a veces también los errores gramaticales, como los de concordancia cuando se deben a una distracción, propia de la inmediatez de la lengua hablada, pero que se corrigen en la lengua escrita. Más discutible resulta considerar error gramatical el que corresponde a una forma usada en una colectividad sin provocar ninguna sanción social”. Cabe reflexionar: a) si el incumplimiento de la norma sucede por elección o por ignorancia; b) en qué medida los manuales de Lengua, actualmente, orientan sobre los contenidos gramaticales subyacentes en las reglas no cumplidas.

Como muestra, transcribimos los resultados de un diagnóstico tomado a los alumnos ingresantes a la carrera de Letras de la UNS (licenciatura y profesorado). En la discriminación de los aspectos a observar, dividimos cinco áreas con los siguientes resultados en porcentajes: acentuación (4,1), puntuación (2,5), registro (1,4), ortografía (1) y concordancia (1).



A modo de muestra, consignamos algunos ejemplos:

- Siempre cuando el tiempo resalta su condición finita se ensucia lo inmaculado y con ello el lenguaje.
- Pero en fin siempre lleva tiempo acostumbrarse a lo nuevo.
- Estaba muy motivada pero cansada así que me dormí temprano.
- Algo para agregar, es que al estudiar literatura la gente me pregunta sobre las lecturas.
- Hacer un texto que cuente mi primer día en la universidad, es toda una faena.
- Para mí, la vida universitaria, es aprender y saber que estudiar sirve.

Todos estos errores implican aspectos gramaticales sobre los que el estudiante habría debido reflexionar al momento de escribir. Los conocimientos gramaticales involucrados en el uso de la coma son:

- funciones sintácticas (=jerarquías) coordinadas
- vocativo
- elipsis de verbo
- construcciones no restrictivas
- modificadores discursivos y coordinantes
- sujeto y predicado

Al momento de confrontar las selecciones agramaticales detectadas y los conocimientos necesarios para decidir cómo escribir, surgen interrogantes: ¿faltaron esos conocimientos?, ¿el escritor los tenía pero no los supo/pudo aplicar?, ¿son significativos estos conocimientos para el estudiante?

Después de la apretada mirada diacrónica sobre la enseñanza de la norma gramatical, cabe retomar el concepto bifronte de norma-precepto y de norma-hábito para decidir cuál predomina y si, en definitiva, ha dado buenos resultados separar estas áreas. ¿El estudiante es consciente de que todo es gramática? ¿Es consciente el docente?

La competencia comunicativa incluye la competencia gramatical. Esa es la tarea que la escuela parece haber olvidado. Es necesario, entonces, encontrar conexiones entre la gramática y las prácticas de lectura y escritura en el espacio de la clase. Hay que partir de la idea de que, en cualquier acto de lectura o escritura, siempre se lee o se escribe gramática (Bravo, 2012: 61).

Corpus analizado (por orden de antigüedad)

1. Fernández Coria, J. (1918). *La enseñanza de la literatura en las escuelas argentinas*, Buenos Aires, Edición de la revista "Nosotros".
2. Henríquez Ureña, P. y Binayán, N. (1927). *El libro del idioma. Lectura. Gramática. Composición. Vocabulario*, Buenos Aires, Kapelusz.
3. Martínez, L. (1940/1939). *Lenguaje y literatura para la enseñanza primaria*, Buenos Aires, Editorial Tor. 1 a 5to. Grado.
4. Pereira Rodríguez, J. (1957 [1940]). *Enseñanza de la redacción y composición*, Buenos Aires, Kapelusz.
5. López Agnetti, F. (1957). *Curso de Castellano. Tercer año*, Buenos Aires, Cesarini Hnos.
6. Giusti, R. (1954). *Gramática y Ejercicios de Idioma. Primer curso*, Buenos Aires, Estrada.
7. Papolla, R. (1962). *Tratado de ortografía española*, Buenos Aires, Cesarini Hnos.
8. Revistas *La Obra. Revista de Educación*, Buenos Aires, La Obra. (ocho ejemplares) (1961, 1962, 1965)
9. Bratosevich, N. (1962). *Castellano*, Buenos Aires, Ángel Estrada.
10. Lacau, M. H. y de Rosetti, M. M. (1965). *Castellano*, Buenos Aires, Kapelusz.
11. Sperber, E. y Zaffaroni, L. (1979). *Cuaderno de la lengua*, Buenos Aires, Estrada.
12. Kovacci, O. (1982). *Lengua y literatura*, Buenos Aires, Huemul.
13. García Sáenz, A. y Bernal Arnaiz, E. (1981). *Lengua y literatura*, Buenos Aires, Stella.
14. Alvarado, M. y Bombini, G. (1994). *El nuevo escriturón*, Buenos Aires, El Hacedor.
15. Alvarado, M. (1995). *El lecturón II*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
16. Lescano, M. y Lombardo, S. (1996). *Para comunicarnos*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.
17. Alvarado, M. y Cortés, M. (1997). *Los hacedores de textos*, Buenos Aires, El Hacedor.
18. Dayan, E. (1999). *Ortografía en uso*, Buenos Aires, Cántaro.

19. Calero, S. y Vargas, S. (1999). *Escribir mejor. La ortografía en uso*, Buenos Aires, Estrada.
20. Petruzzi, H. *et al.* (1999). *Tomo la palabra*, Buenos Aires, Colihue.
21. Archanco, P. (Coord.) (2004). *Carpeta de Lengua*, Buenos Aires, Aique.
22. D'Agostino, M. *et al.* (2010). *Lengua y literatura. Prácticas del lenguaje*, Buenos Aires, Kapelusz.
23. Setton, R. *et al.* (2012). *Prácticas del lenguaje*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
24. Vitali, N. *et al.* (2014). *Lengua y literatura. Prácticas del lenguaje*, Buenos Aires, Ediciones sm
25. Di Filippo, L. *et al.* (2015). *Prácticas del lenguaje*, Buenos Aires, Estrada.
26. Avendaño, F. *et al.* (2015). *Conocer+ Lengua y literatura. Prácticas del lenguaje*, Buenos Aires, Santillana.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2013 [2001]). *Entre líneas*, Buenos Aires, Manantial.
- Blanco, M. *et al.* (2005). “¿Qué lengua se enseña en lengua? Ideología, prácticas y conflictos en la enseñanza de la lengua”, *II Jornadas de Lengua, Literatura y comunicación* organizadas por la Universidad Nacional del Comahue (CURZA), Viedma, 2 y 3 de octubre.
- Bravo, M. J. (2012). “La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura”, en: Bombini, G. (Coord.). *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*, Buenos Aires, Biblos.
- Di Tullio, A. (2007). *Manual de Gramática del español*, Buenos Aires, Walduter.
- Di Tullio, Á. y Malcuori, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*, Montevideo, ANEP, ProLEE.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2001). “Perfiles y dimensiones en el concepto de *norma* (las *otras* normas)”, *Actas electrónicas del II Congreso Internacional de la Lengua*, Valladolid.
- Méndez García de Paredes, E. (1999). “La norma idiomática del español: visión histórica”, *Philologia Hispalensis*, n.º 13, pp.109-132.
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2013). “Sobre la gramática”, en: Alvarado *Entre líneas*, Buenos Aires, Manantial.
- Raventos, M. (2006). *Ortografía: ¿acertar o comprender?*, Buenos Aires, Littera.
- Rotaetxe, K. (1983). “Normatividad y gramaticalidad”, *Revista dela Sociedad Española de Lingüística*, enero-junio, pp. 1-15.

Concepciones de futuros profesores de educación primaria sobre la ortografía y su enseñanza y aprendizaje.

Estudio de un caso:

la reflexión durante sus prácticas de enseñanza

Mónica Ricca

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue

monicaricca@gmail.com

Introducción

Este trabajo se basó en una investigación sobre enseñar y aprender ortografía en la formación inicial de docentes. La enseñanza de la ortografía es un tema controversial que tiene defensores y detractores y, además, 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. Le otorgan tal importancia que hasta es noticia de diarios en nuestro país y en el mundo¹. Si bien a lo largo de la historia de la lengua española y todavía en la actualidad se discute si se debe simplificar o reformar, lo que no se puede dejar de tener en cuenta es que cumple una función muy importante en la normalización y perdurabilidad de nuestra lengua.

En la sociedad actual la enseñanza de la ortografía es un tema que genera incertidumbre porque no se sabe de qué manera debe abordarse. Suelen presentarse debates en los que se discute la conveniencia o no de reformarla. De hecho, el prestigioso escritor G. García Márquez propuso “jubilar la ortografía” (1997). Así, por un lado, están los que proponen una simplificación del sistema escrito, que intentan que haya una correspondencia biunívoca entre el fonema y la letra; y, por otro lado, se ubican los que defienden la evolución y las particularidades de la lengua. Desde los estudios gramaticales se destaca la función que cumple en la normalización y en la perdurabilidad de la lengua.

Camps *et al.* (1990) explican 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. Esto se debe a que el español es un diasistema —con diferencias sociales y geográficas que presentan los dialectos— y 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.

¹ Cuáles son las faltas de ortografía que no pudieron descubrir los universitarios. Diario *Clarín*, 16/09/2015. Disponible en http://www.clarin.com/sociedad/faltas-ortografia-universitarios_0_1432057167.html.

Bochazo masivo en el Poder Judicial de Mendoza por faltas de ortografía. <http://www.infobae.com/2015/09/16/1755686-bochazo-masivo-el-poder-judicial-mendoza-faltas-ortografia>.

El dictado o la vuelta a las esencias de la educación en Francia. Diario *El País*, 25/09/2015.

La publicidad con faltas de ortografía, un (triste) éxito de marketing. Diario *El País*, 24/09/2015.

La ‘hortografía’. Diario *El País*, 25/08/2015.

Autores como Antonio de Nebrija y Andrés Bello han resaltado que la ortografía es el pilar sobre el que se asienta la unidad de la lengua española (véanse Narvaja de Arnoux, 2006, 2008).

Antecedentes

En relación con la enseñanza de la ortografía, he encontrado trabajos que consideran que el español tiene una ortografía transparente y que combinando la lectura —que influye en la memoria visual— y la pronunciación es suficiente para no cometer faltas ortográficas (véanse Ferroni, Sánchez Abchi, Diuk y Borzone, 2008; Ferroni, Diuk y Mena, 2015). En cambio, existen otras propuestas (Camps et al., 1990; Díaz Argüero, 2004) que abordan la enseñanza de la ortografía y que muestran que la construcción del conocimiento ortográfico constituye un problema cognitivo para el alumno, dado que la escritura es un sistema de representación que vincula unidades sonoras con marcas gráficas de una manera particular. La escritura no constituye la transcripción de la lengua oral, ya que no hay una correspondencia biunívoca entre las letras y los fonemas —por ejemplo, la mayúscula y el punto existen solo en el lenguaje escrito—.

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— y la enseñanza de la ortografía a partir de promover la reflexión metalingüística con los alumnos. 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 (véanse Nespor, 1987; Pajares, 1992; Watson, 2015). En relación con 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. Borg explica que los profesores basan sus decisiones para enseñar en sus propias teorías sobre la práctica (2008: 458). En definitiva, estos estudios 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.

En función de que no he encontrado estudios acerca de las creencias de los futuros docentes sobre la enseñanza de la ortografía, he tomado la noción de *actividad metalingüística*, desarrollada por el grupo GREAL y aplicada en la enseñanza de la gramática y la escritura para diseñar una intervención en el aula de formación del profesorado. De acuerdo con Camps, las situaciones interactivas que se realizan en el aula entre alumnos y el docente a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica para aprender gramática, facilitan que el profesor intervenga en el proceso de construcción del conocimiento y que pueda ofrecer las ayudas necesarias (2014). Las secuencias didácticas que esta autora propone tienen un único objetivo, que le da sentido a la actividad y permite que los alumnos tengan una finalidad clara de las actividades que realizarán. Este objetivo se realiza a partir del desarrollo de dos tipos de actividades: a) la actividad de aprendizaje, que surge de la evaluación diagnóstica de los contenidos gramaticales que hace falta trabajar y aprender; y b) la actividad de búsqueda, que se relaciona con buscar información y descubrir algún aspecto del funcionamiento de la lengua y que se plasma en la producción de un texto informativo y en la exposición oral del trabajo realizado. Estas actividades permiten que los alumnos puedan *hablar, escuchar, leer y escribir* para construir conocimientos (Fontich, 2006).

Resoluciones metodológicas

Comparto con Fontich (2010) que entre las recetas de intervención en el aula y las experiencias de aula de tipo autoformativo se ubica la formación en Didáctica de la lengua y, específicamente, la práctica reflexiva. En tal sentido, propone el estudio de caso como una forma de enseñanza, como el instrumento o método para comprender la realidad de lo que sucede en el aula, a partir de ubicarlo entre las ideas importantes del caso y los principales temas del curriculum. Como señala Stake, el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (1999). Además, también Cambra (2003) indica las ventajas que tiene una investigación empírica en las clases de lengua, dado que permite: a) analizar el discurso educativo con el propósito de comprender los procesos de interacción pedagógica para la construcción progresiva de significados y de saberes compartidos, b) evaluar este discurso, que se produce en la comunicación y construcción social del conocimiento, como el elemento que permite observar la apropiación del conocimiento por los alumnos, y c) descubrir de qué manera se manifiestan las ideas de los participantes a partir de sus sistemas de representaciones.

El grupo GREAL -Grupo de investigación sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas- ha trabajado sobre el concepto de actividad metalingüística y ha desarrollado un modelo de intervención en el aula que busca promover esta actividad; este modelo no solo se orienta a la enseñanza y el aprendizaje sino que permite abrir espacios para la investigación sobre cómo se desarrolla, emerge, aparece la actividad metalingüística; los resultados de esta investigación han servido para comprender mejor los obstáculos con los que se encuentran los alumnos y refinar mejor el modelo de intervención, destinado a una nueva implementación en las aulas.

Así, con la intención de describir y comprender la influencia de las ideas, creencias y concepciones que tiene el grupo de alumnos de la formación docente elegido sobre la ortografía y su enseñanza, apliqué un enfoque cualitativo para el análisis de los datos con el fin de construir conocimientos sobre este caso particular de estudio. En un estudio de caso, en el que participaron veintinueve alumnos que cursaban el tercer año del Profesorado en Educación Primaria, a través de la implementación de una secuencia didáctica me propuse investigar cuáles eran las creencias que tenían sobre la ortografía y su enseñanza y aprendizaje y qué implicaciones tiene en las ideas de estos futuros docentes la participación en una actividad metalingüística donde se reflexiona sobre la lengua y el conocimiento ortográfico. Los datos que he seleccionado para analizar son un cuestionario inicial sobre el conocimiento que los alumnos tenían inicialmente de la ortografía, las anotaciones que he realizado en las clases cuando discutían, la presentación de las propuestas que los alumnos construyeron inicialmente para enseñar ortografía, los informes que produjeron y las entrevistas semiestructuradas a tres de los alumnos participantes.

Resultados iniciales

En un principio, el 96 % de los alumnos manifestó que la ortografía constituía una dificultad no resuelta, aunque son conscientes de que es un conocimiento que tiene relevancia social. A través de parejas pedagógicas realizaron las experiencias en las escuelas primarias de destino de sus prácticas con la lectura de la fábula y solicitaron a los alumnos que realizaran una renarración por escrito. En el aula de formación docente se compartieron las producciones, se revisaron y se señalaron las dificultades ortográficas.

A continuación, en la segunda fase, debían diseñar una secuencia didáctica para enseñar ortografía. Las planificaciones de secuencias que realizaron se basaron en fotocopias de manuales, donde se presentaban ejercicios sobre las reglas ortográficas, o de libros específicos para abordar la práctica de ortografía que también eran fotocopiados. A partir de la revisión de estas planificaciones nos planteamos realizar un taller de estudio sobre ortografía. En este taller abordamos la definición de ortografía que presenta la RAE en su última versión, nos planteamos las características de la ortografía, la relación entre oralidad y escritura, y la necesidad de reconceptualizar la escritura en el marco de la perspectiva psicolingüística de alfabetización y la noción de “error” como elemento constructivo.

Una vez finalizado el taller sobre el conocimiento de la ortografía y su enseñanza y aprendizaje, entrevisté a cinco alumnos sobre los siguientes ejes temáticos: recuerdos sobre su experiencia con la escritura en su vida escolar, y percepciones que tienen sobre la enseñanza de la lengua escrita a partir de las observaciones realizadas en sus prácticas docentes. Recuperar las voces de los estudiantes de la formación docente acerca de lo que recuerdan, lo que han observado, lo que han aprendido me permitió construir ideas que han construido sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía y de la escritura. En general, los alumnos consideran que “deben pronunciar muy bien las palabras para que entienda cómo debe escribirlas el que presente un error de ortografía”, que se aprende a partir de “escribir muchas veces —entre cincuenta y doscientas— la palabra mal escrita” o que “se deben tener las reglas ortográficas escritas en afiche en el aula”.

En función de revisar las creencias de los alumnos implementamos un taller para enseñar el conocimiento ortográfico en el aula de la formación docente. Los resultados señalan que se promueve el aprendizaje de la ortografía a partir de la reflexión metalingüística y que los alumnos logran revisar y cuestionarse que no se puede enseñar ortografía a partir de la memorización de reglas o de la combinación de lo visual y auditivo, sino que es necesario construir el conocimiento ortográfico a través de relacionar el uso de la lengua escrita con la semántica, con la morfología, con la etimología y con aspectos que son específicos de la escritura. Además, reflexionamos acerca de que el “error” forma parte de la construcción de un aprendizaje y que no se puede reducir la evaluación de la escritura casi exclusivamente a la práctica ortográfica.

En el desarrollo del taller propusimos la producción de un texto escrito que debían presentar a la comunidad educativa. Esto implicó que presentaba un contexto comunicativo real. Para aprender —y pensar posteriormente en cómo enseñar la ortografía— pusimos en práctica diversos instrumentos de apoyo que ayudaran a resolver las dudas que surgieran mientras escribían. Recuperamos de Camps *et al.* (1990: 52-62) la posibilidad de construir glosarios con las palabras difíciles, recurrir al diccionario, realizar fichas de consultas para reflexionar y analizar las restricciones que se presentan en la relación entre grafemas y fonemas:

- 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*. Esto se debe a que algunas consonantes comparten la sonoridad (S-C-Z; B-V; Y-LL; J-G; C-K-Q); otras cambian su sonoridad según la posición en que se ubiquen (el sonido de C; G; R varían en posición inicial o entre vocales); suelen no pronunciarse algunas consonantes finales (D-T-S); la H a veces no tiene sonido según el origen de la palabra y adquiere sonoridad en el dígrafo CH; la I comparte el sonido con la Y en algunas ocasiones (rey); la U no presenta sonido cuando se une a la G o a la Q; la M y la N comparten la sonoridad en algunos casos; la P y la B presentan un sonido similar en *optativo-obtuso*.

- 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 (véase Kaufman, 2005).

Con sus producciones tuvieron la oportunidad de vivenciar que aprender a escribir es una actividad compleja por la cantidad de elementos lingüístico-discursivos, textuales, retóricos que se ponen en juego y que, si bien observaron que la ortografía suele ser un elemento de discriminación y es importante en la lengua escrita, no es lo único que se debe enseñar en el aprendizaje de la escritura. Se propicia el desarrollo del conocimiento ortográfico en el uso social de la lengua a partir de realizar trabajos de indagación de cómo se escribe en diferentes textos, de reflexionar acerca de las regularidades, de ejercitar sobre los principales problemas que presenta la ortografía y, especialmente, al hablar con otros sobre la escritura mientras se lee y escribe. Un trabajo de investigación posterior podría ser la profundización de estos conocimientos a través de estudiar qué sucede cuando los alumnos de formación docente pueden implementar en las aulas de primaria la enseñanza de la ortografía a partir de promover la reflexión metalingüística sobre el lenguaje escrito.

Síntesis final

Las investigaciones desarrolladas por el GREAL relacionan la actividad metalingüística (i) con el aprendizaje de la escritura, (ii) con el rol que en ella juega los conocimientos gramaticales, (iii) con la construcción de los conceptos gramaticales, (v) con el espacio que tiene la reflexión y la actividad metalingüística en la formación permanente del profesorado en relación a la escritura y la gramática. Este grupo ha trabajado materiales para la enseñanza de la ortografía que promueven la actividad metalingüística y ha desarrollado algunos trabajos en los que aparecen referencias a la ortografía en la reflexión de los alumnos. Sin embargo no ha trabajado la relación entre (i) ortografía y su enseñanza y aprendizaje, (ii) la actividad metalingüística, (iii) las creencias de los alumnos de formación inicial del profesorado.

En el marco de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, las investigaciones emplean las denominaciones metalenguaje, actividad o capacidad o reflexión metalingüística. Se trata de que el lenguaje se puede emplear de manera reflexiva para hacer referencia a sí mismo en el uso. Camps y Ribas (2000) realizan la distinción entre: (i) hablar del lenguaje cotidiano, y (ii) hacer referencia al lenguaje como

objeto de conocimiento específico de las ciencias del lenguaje, es decir, el empleo de un metalenguaje o de metalenguajes provenientes de los marcos teóricos de estudio de la lengua.

La reflexión metalingüística durante el proceso de redacción del texto posibilita que los alumnos construyan conocimientos sobre cómo mejorar la construcción discursiva y también enseña a los alumnos que escribir es una tarea ardua de construcción y reconstrucción textual. El aprendizaje de la escritura incluye aprender a usar la lengua escrita de manera adecuada a la situación, al contexto de comunicación y no se puede desarrollar esta capacidad si se realiza como una práctica alejada de un contexto real de producción. Por ello, el modelo de enseñanza de la composición escrita que promueve el GREAL es una reformulación de la propuesta de la teoría de la actividad de Leontiev, que permite interrelacionar dos tipos diferentes de actividades: (a) una tarea de producción textual enmarcada en una situación comunicativa real para que salga del ambiente de ficción del aula, donde se escribe por escribir y el profesor es el que corrige; y (b) una actividad de enseñanza y aprendizaje de contenidos discursivos y textuales específicos del texto a producir.

En definitiva, el profesor debe implementar los elementos que le permitan recabar información sobre la manera en que los alumnos participan del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa información permitirá que se puedan planificar actividades de aprendizaje de los conocimientos que necesitan los alumnos para aprender, analizar la evolución del grupo total y de los alumnos de manera individual y retroalimentar la comunicación con los alumnos sobre el proceso para que no solo se consideren los resultados de los productos, sino que puedan ser explicados y comprendidos por los participantes.

Bibliografía

- Borg, S. y Burns, A. (2008). "Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms", *Applied Linguistics*, vol. 29, n.º 3, pp. 456-482.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, París, Didier.
- Camps, A. et al. (1990). *La enseñanza de la ortografía*, Barcelona, Graó.
- Camps, A. et al. (2014). "Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática", *Lenguaje y textos*, vol. 40, pp. 7-18.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- 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.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*, La Plata, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Ferroni, M.; Sánchez Abchi, V.; Diuk, B. y Borzone, A. M. (2008). "La adquisición de la ortografía en español, un estudio comparativo entre niños de distinto sector social de procedencia", *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires.
- Ferroni, M.; Diuk, B. y Mena, M. (2015). "Formación de representaciones ortográficas en niños, incidencia de la ambigüedad fonológica y de la frecuencia relativa de los grafemas", *Perspectivas en Psicología*, vol. 12, n.º 1, pp. 8-17.
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*, Barcelona, ICE-Horsori.

- Fontich, X. (2010). "Formación inicial del profesorado y el estudio de caso", *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI, propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*, Murcia, Universidad de Murcia.
- García Márquez, G. (1997). "Botella al mar para el Dios de las palabras", *I Congreso de la Lengua Española*, Zacatecas.
- Kaufman, A. M. (2005). "Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos...", *Lectura y Vida*, año 26, n.º 3, pp. 6-21.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). "Marcar la nación en la lengua, la reforma ortográfica chilena", *Ámbitos. Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, n.º 16, Córdoba, España, pp. 41-54.
- Narvaja de Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862). Estudio glotopolítico*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

Elisa **Lucarelli**
Ana María **Malet**
Andrea **Montano**
(Editoras)

La universidad y el acompañamiento a los estudiantes avanzados y graduados

Volumen 17

Índice

Ingreso y permanencia en el nivel superior universitario: análisis del caso latinoamericano y argentino	974
<i>María Victoria De Angelis, Agustina Fernández Schmidt, Pablo Serafini</i>	
Prácticas profesionales: el puente entre la formación y el trabajo. El caso del Archivo Salesiano Patagónico (ASP).....	981
<i>Julieta Ferraggine, Pamela Alarcón</i>	
Una propuesta de formación profesional para el último tramo de la formación en Ciencias de la Educación: tensionando el campo de las prácticas.....	988
<i>Clarisa Hernández</i>	
Universidad: estrategias de acompañamiento en el Plan de Estudios del Profesorado en Educación Física. Universidad Nacional del Comahue – Centro Regional Universitario Bariloche	994
<i>Norma López Medero, Raúl Julián, Lourdes Carballo</i>	
¿Por qué graduarse luego de tantos años de haber postergado la carrera de Ingeniería? Historias de vida en contexto	1003
<i>Andrés P. Repetto, Diana G. Sánchez, Laura R. Iriarte, Andrea Montano, Guillermo L. Calandrini</i>	
En la mejora de Indicadores Académicos: desencuentros entre discursos y prácticas.....	1009
<i>Diana G. Sánchez, Andrés P. Repetto, Andrea Montano, Laura R. Iriarte, Guillermo L. Calandrini</i>	

Ingreso y permanencia en el nivel superior universitario: análisis del caso latinoamericano y argentino

María Victoria De Angelis

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
viqita.deangelis@hotmail.com

Agustina Fernández Schmidt

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
agustinafernandezschmidt@hotmail.com

Pablo Serafíni

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
pjserafina@gmail.com

Sistemas de ingreso en Latinoamérica

Los sistemas de ingreso, en su mayoría, están regulados por el sistema educativo nacional que rige en cada país. Exceptuando el caso de la Argentina, el sistema universitario en Latinoamérica regula el ingreso a las instituciones universitarias públicas mediante el arancelamiento, los exámenes de ingreso y los cupos en las carreras.

Si consideramos, por ejemplo, el caso de Chile, el sistema de ingreso a la educación superior universitaria se compone de un sistema centralizado desde el año 2002, cuando se implementó la PSU (Prueba de Selección Universitaria) Esta prueba implica rendir exámenes obligatorios de Matemática y Lenguaje, a los que se suman dos más de los cuales se elige uno: Ciencias (que incluye biología, física y química) o Ciencias Sociales e Historia al finalizar el periodo de la educación media, generando un listado nacional de orden de mérito, que permite “elegir” en qué universidad estudiar.

Hay que considerar, además, que las becas otorgadas por el estado para solventar los estudios superiores que no son gratuitos también se basan en el listado nacional de puntajes ponderados de la PSU, con lo que se torna casi imposible ingresar a los estudios superiores sin rendirla.

En el contexto de este trabajo, se realizaron entrevistas a un alumno y a un docente de universidades públicas de Chile: a Ricardo Peña Torres, alumno de Ingeniería Civil en obras civiles de la Universidad Técnica Federico Santa María, y a Daniel Serafíni, docente de grado y posgrado en la Universidad de Santiago de Chile. A partir de la opinión del primer entrevistado, se logra visualizar una disconformidad con el sistema de ingreso planteado en tanto no evalúa conocimientos específicos para la carrera a la que se aspira a ingresar. También expresa, al momento de preguntarle sobre la vinculación entre el ingreso y el nivel de deserción: “siento que si bien existe una correlación entre ambos, existe mayor influencia del costo de oportunidad económico que implica estudiar en mi país”, con lo que también coincide Daniel, el docente entrevistado, cuando expresa que “el sistema revela la inequidad en el acceso a la educación por clases sociales. Si bien ese no es un problema de la prueba

sino de la sociedad, el sistema no detecta alumnos talentosos provenientes de malos colegios” dado que resulta importante mencionar que en el caso específico de Chile, toda la educación superior, incluso la pública, es arancelada y esto también funciona como una fuerte restricción para los alumnos.

El caso argentino es emblemático en lo referido a la autonomía universitaria. Reguladas por la Ley de Educación Superior (n.º 24591) aprobada en el año 1995, las instituciones públicas de educación superior en el país gozarán de “autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones: (...) j) Establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias”.

Asimismo, en el artículo 7, la LES especifica que para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel secundario de enseñanza. Sin embargo, Adriana Chiroleu plantea que este sistema de acceso irrestricto vigente desde 1983 se hizo sin tener condiciones mínimas para sostener el fuerte incremento en la matrícula, generando “(...) instancias de selección en el transcurso de las carreras. De hecho la tasa de abandono durante el primer año se aproxima al 50 %” (2009: 152)

Las universidades nacionales argentinas

El ingreso a la educación superior siempre ha sido un tema álgido. Desde el retorno de la democracia en 1983, la educación universitaria Argentina se rige adoptando diversas ramificaciones, que pueden definirse, según Sigal (2003) de la siguiente manera:

1. Con ingreso irrestricto
2. Con ingreso mediante pruebas de examen, sin cupo
3. Ingreso mediante prueba y cupo: curso preparatorio con examen final

Un caso emblemático es el del sistema de admisión de la Universidad de Buenos Aires (UBA), vigente desde 1985. El Ciclo Básico Común (CBC) se define como “el primer año de los estudios universitarios y no como un curso de ingreso” (Duarte, s.f.: 6) y consiste en seis materias obligatorias.

Albacht (1999 en Duarte, s.f.) define paradójicamente a la UBA como una universidad en la cual el ingreso irrestricto favorece, de un modo perverso, a un objetivo de “calidad” (s.f.: 6) ya que ofrece acceso a muchos pero calidad educativa a pocos. Desde la postura de este autor, aquellos que abandonan la institución antes de finalizar sus estudios, no parecieran resentir, en particular, a la universidad o al gobierno. La UBA y el CBC actuarían, en este marco, como un espacio en el cual los estudiantes prolongan indefinidamente su estadía.

En la Universidad Nacional del Sur, el sistema departamental genera que cada unidad académica pueda elegir su propio sistema de ingreso dependiendo de la carrera. Al momento de la inscripción, el estudiante pasa a formar parte de la universidad como institución, aunque no necesariamente del Departamento al cual pertenece la carrera seleccionada. Como ejemplo, pueden mencionarse los Departamentos de Ciencias de la salud; Biología, Bioquímica y Farmacia; y Humanidades.

En la carrera de Medicina, existe un sistema de ingreso sumamente restrictivo ya que el alumno debe tener cursado y aprobado un año de alguna carrera universitaria. Esto lo habilita a rendir un examen de Comprensión de textos, y concluida esta instancia está en condiciones de rendir el módulo de Medicina que consta de un curso de seis semanas incluyendo la evaluación. A partir de los resultados se crea un orden de mérito que valida el ingreso de los primeros sesenta estudiantes. También se especifica en la legislación del Consejo Superior que en caso de existir un empate entre dos alumnos, el ingreso será decidido por sorteo.

En lo referido al Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia, la admisión está supeditada a la aprobación de un examen nivelador que evalúa conocimientos en Matemática y Química, aunque permite el ingreso y el cursado de algunas materias del plan de estudios en el caso de no aprobar. Alicia Miravalles, docente de la materia “Histología y Biología Celular” de primer año de la carrera de Farmacia, opinó que:

Sería conveniente que en todas las carreras hubiera nivelación de lectura comprensiva de textos, se nota la falta de comprensión y eso se refleja en la desaprobación de parciales y finales. A pesar de tener exámenes de nivelación en la carrera, la deserción (por abandono o por desaprobar el cursado) en la materia de primer año, es muy importante.

Creemos pertinente señalar la consonancia de esta respuesta con la idea de que el ingreso restringido no siempre se condice con una mayor eficacia en el “éxito” de los alumnos o con un índice bajo de deserción en los primeros años de la carrera.

En cuanto al Departamento de Humanidades, el ingreso es directo e irrestricto. Como medida para suplir el desconocimiento del funcionamiento de la universidad que tienen los alumnos ingresantes, se propone “la semana del ingresante” que involucra tres días de diferentes charlas informativas sobre el sistema y la vida universitaria, incluyendo una con los docentes de las materias del primer cuatrimestre.

En este caso, entrevistamos a alumnos ingresantes y avanzados y docentes de las diferentes carreras que comprenden el Departamento. En el primero de los casos, ante la pregunta sobre la existencia y la eficacia del sistema de ingreso, Ana Clara Denis y Javier Weimann coincidían en lo siguiente:

No, no hay curso de ingreso. Creo que estaría bueno que se enviaran al mail de los inscriptos PDF de unas 4 o 5 páginas de temas generales, para tener una noción de la complejidad de los textos a abordar, con alguna que otra pregunta sobre contenido, perspectivas del autor, método. Si esto se hiciera durante el período escolar, los inscriptos podrían recurrir a sus profesores de secundaria.

Pilar Canosa, alumna avanzada de la carrera de Letras y tutora durante el período 2014-2015, respondía lo siguiente a la pregunta sobre la vinculación entre el sistema de ingreso y el porcentaje de deserción o de egresados en la carrera:

No creo que ningún sistema de ingreso sea garantía de nada, ni el examen ni el “no sistema”. Me parece que la universidad tiene que garantizar un acceso irrestricto, pero que además tiene que poder garantizar la permanencia y el egreso, y ahí se conjugan muchos otros factores, como la gratuidad efectiva de la educación, las prácticas expulsivas que suelen circular en estas instituciones con respecto a cada cátedra, a sistemas de evaluación, etc. La “eficiencia”, por otro lado, tiene que ver también con qué tipo de profesionales se forma, con lo cual también hay que evaluar qué tipo de educación se está brindando y para quiénes.

Al respecto, Nora González, docente de la materia “Gramática Española” del primer cuatrimestre del primer año de la misma carrera, opinó que

...la grieta entre el nivel secundario y el universitario es cada vez mayor. Cuando el estudiante entra a la universidad, la exigencia de adaptación es, así, cada vez mayor. No siempre tiene la capacidad de insertarse en una estructura que le propone muchas horas semanales de clase con

contenidos que muchas veces no alcanzan a aprender: hay saberes presupuestos que no siempre se tienen. ¿Quién se hace cargo del problema? ¿La universidad o el alumno? En el caso de la universidad, la solución vendría desde la implementación de un curso de nivelación o clases extra en cada asignatura dedicadas a la enseñanza de esos saberes requeridos.

En estas respuestas se evidencia que aún hoy, la discusión sobre el sistema de ingreso en el Departamento es un tema polémico, no solo respecto de las falencias del mismo, sino también en cuanto a las causas agentes de las fallas.

El ingreso y el debate “eficacia” vs. “inclusión”

Siguiendo la línea de pensamiento de Adriana Chiroleu, existen dos miradas sobre la eficacia en comparación con la igualdad.

Mientras una de ellas considera que las personas son apremiadas por sus acciones y sus logros los cuales se ligan al esfuerzo, la perseverancia y el trabajo constante. Desde esta perspectiva se sostiene que, independientemente de su origen y situación inicial, cualquier persona dispuesta a someterse a ese esfuerzo alcanzaría las mismas metas (2009: 6)

la otra sostiene que “el mérito no es un concepto universal y se halla mediado por factores adscriptivos por lo que merece (desde la perspectiva social) diferentes lecturas o interpretaciones” (ídem). También, a partir de una encuesta realizada por el Colegio de Médicos del distrito cinco de Luján, y en consonancia con lo que expresaba Nora González, encontramos que muchos integrantes del sistema de educación superior culpan a las escuelas secundarias de haber bajado su nivel educativo, comprometiendo las posibilidades de los alumnos de sostenerse en el mismo. En respuesta, los miembros del sistema medio argumentan que muchos docentes son los mismos en ambos niveles educativos, así como también que la preocupación sobre la inclusión, la equidad y el ingreso debería abarcarlos a todos integralmente y no por separado.

Desde nuestra perspectiva, el ingreso es una problemática importante dentro del sistema de educación superior universitaria. Sin embargo, consideramos que es erróneo contrastar cada sistema con una idea de “equidad” o “justicia social”, teniendo en cuenta que se debería partir de otra base. Toda institución pública, por definición, debe asegurar el ingreso a cualquier persona que así lo requiera, y por lo tanto los sistemas restrictivos analizados entrarían en conflicto con esta visión. Es por esto que creemos que el sistema de ingreso debería siempre ser irrestricto, y los problemas de deserción ser tratados de manera autónoma. En este sentido, consideramos que un sistema de cursos de nivelación que no contemplen una evaluación restrictiva al momento de su finalización sería la mejor alternativa, sobre todo si, como en el caso de la Argentina, la educación media está a cargo de los gobiernos provinciales y la educación superior a cargo del gobierno nacional, generando un desfase de los contenidos aprehendidos por los alumnos al momento de culminar su enseñanza media¹.

Asimismo, consideramos oportuna la amalgama entre los distintos niveles educativos y coincidimos con el profesor Carlos Pérez Rasetti, quien fuera Secretario Ejecutivo de CPRES (Consejo de Planificación Regional de la educación superior) entre 2006 y 2012, al momento de señalar en una entrevista de la revista *La Universidad* de la UNSJ que

¹ El trabajo actual no contempla las modificaciones aprobadas por el Senado de la Nación en la LES en el mes de octubre del 2015, que sí serán consideradas durante la exposición del mismo

Lo primero que hay que hacer es ajustar la articulación entre la formación que reciben los alumnos en la escuela media y los conocimientos y competencias que se requieren para un acceso armonioso a los estudios universitarios, y ahí trabajar con propuestas que sirvan para completar esa formación, en cursos gratuitos y, en lo posible, articulados con el secundario².

No obstante, sostenemos que es una postura reduccionista indicar como principal responsable de las problemáticas existentes en el momento de ingreso a la universidad a la presunta caída de la calidad de la escuela secundaria y no realizar una autocrítica sobre las falencias inherentes a las propias instituciones de la educación superior y una propuesta integral que involucre modificaciones en ambos niveles.

Alternativas a los sistemas de ingreso

Tomando en cuenta lo expuesto previamente en cuanto a que no consideramos el ingreso como la problemática vital en lo concerniente a la deserción, la permanencia y la culminación de los estudios de nivel superior, valoramos la existencia de algunas alternativas propuestas en los diferentes países y universidades.

Tanto en Chile como en algunas universidades argentinas rige para los alumnos ingresantes un sistema conocido como “tutorías”, cuyo objetivo consiste, según la perspectiva de Romero González, en “prevenir la aparición de situaciones de crisis como conflictos o cambios relacionados con los aspectos académicos del aprendizaje y el cursado de la currícula o bien en lo referido a otras áreas vivenciales de la realización personal del estudiante” (2005: 9). En este programa se les ofrece a los ingresantes la posibilidad de trabajar, dependiendo del caso, con docentes o alumnos avanzados de las carreras para lograr una mayor adaptación a la universidad. Creemos, sin embargo, que estos sistemas no están exentos de fallas, y así también lo expresan algunos de los testimonios que pudimos recabar en las entrevistas antes mencionadas.

En el caso de las universidades chilenas, nos encontramos con el testimonio de Daniel Serafini, quien expresa que:

En mi universidad (USACH) existen varios, con éxitos disimiles. En la carrera que imparte mi departamento hay un comité de carrera que evalúa esa progresión de los alumnos ingresantes, un coordinador y un gabinete de psicología y asistencia social de la universidad que apoya el seguimiento e intenta resolver los problemas que se presentan.

En el Departamento de Humanidades, donde las tutorías se encuentran a cargo de alumnos avanzados de las carreras, se suscitan problemáticas de otro tipo, como, por ejemplo, los concursos para tutores se concretaban hasta el año en curso en el mes de abril, lo que confundía a los propios ingresantes, como en el caso de Ana Clara Denis, quien ante la pregunta sobre si conocía las tutorías y cuáles pensaba que eran sus beneficios y limitaciones, contestó que

¡sí, lo conozco! Creo que no estuvo bueno que en la semana del ingresante se presentara como tutora la persona que a las dos semanas dejaría de serlo... Aparte, mucha gente no va a la semana

² Al ser un artículo extraído de Internet, no tiene número de página.

del ingresante, tengo compañeros que se enteraron en septiembre que existía. (Actualmente se aprobó una modificación que implica la realización de dichos concursos en el mes de diciembre)

En el caso del Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia, la propia docente entrevistada alega desconocer la existencia de un sistema de seguimiento de formato similar a las tutorías, lo que evidencia una clara problemática respecto a la difusión del sistema.

A modo de conclusión

Creemos que a lo largo del trabajo nos encontramos con que a pesar de la diversidad de sistemas de educación centralizados y algunos más tendientes a la autonomía institucional, que se analizan casos de países con educación arancelada y otros con educación gratuita, y que se comparan sistemas totalmente irrestrictos con algunos que ostentan un gran nivel de restricciones; las discusiones sobre el ingreso y su vinculación con la deserción y el porcentaje de alumnos graduados está presente en todos los casos analizados.

Según los datos aportados por el Banco Mundial, los porcentajes de los alumnos que ingresan al sistema de estudios superiores (sin discriminar entre instituciones universitarias y no universitarias, y tampoco entre públicas y privadas) presentan algunas variaciones dependiendo del país y del sistema de ingreso, pero en ninguno de los casos supera el 25 % (el caso más cercano, según las estadísticas de 2009 es Brasil, con 23,45 %, mientras que la Argentina, y Chile rondan el 18 %). Es por eso que sostenemos la hipótesis de que los sistemas de ingreso no modifican mayoritariamente las cifras de “eficiencia” del sistema superior, como tampoco la cantidad de alumnos que ingresan por año, ya que si tenemos en cuenta la misma fuente, en el año 2009 ingresaba un porcentaje similar de alumnos con respecto a la población total del país (todas las cifras rondan entre el 12 y el 19 %).

A su vez, creemos que algunas de las alternativas propuestas tienen interesantes proyecciones, como es el caso del sistema de tutorías y seguimiento aplicado en Chile y en algunos casos de las universidades argentinas. Sin embargo, encontramos que al no tratarse de sistemas unificados, se perciben problemas de difusión y de identificación de los alumnos ingresantes con dichas propuestas, ya sea aquellos impartidos por docentes o por alumnos avanzados.

Como propuesta, creemos que la principal solución ante los problemas de la disparidad entre los alumnos ingresantes y los que continúan y culminan efectivamente sus estudios se vincula con generar un plan integral de educación, que articule la enseñanza media con la superior, a través de cursos en los últimos años de la escuela secundaria y un mayor asentamiento de los sistemas de seguimiento, sin necesidad de entrar en condiciones restrictivas o expulsivas para los alumnos.

Bibliografía

Chiroleu, A. (2009). “Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil”, *Pro-Posições*, Campinas, vol. 20, n.º 2, pp. 141-166.

Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a10.pdf>.

Colegio de médicos del distrito 5 de Luján (sin fecha) *Un tema de discusión recurrente: El ingreso irrestricto a la Universidad*.

Disponible en: <http://www.colmed5.org.ar/old/Noticias/universidad%202.pdf>.

Duarte, B. (s/f). *El acceso a la Educación Superior: Sistemas de Admisión a las Universidades Nacionales de Argentina*. Sociedad Argentina de estudios comparados en educación.

Disponible en: www.saece.org.ar/docs/congreso1/Duarte.doc.

Ley de Educación Superior n.º 24521. (1995). Argentina.

Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html.

Pérez Rasetti, C. (2007). “La clave está en la articulación escuela-universidad”, *Revista de la Universidad Nacional de San Juan*, año IV, n.º 27, abril, Argentina.

Romero González, H. G. (2005). “Políticas de ingreso y retención en la universidad”, presentado en: *V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*, Mar del Plata.

Sigal, V. (2003). *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina*, Documento de Trabajo n.º 113, Universidad de Belgrano.

Disponible en: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/113_sigal.pdf.

Prácticas profesionales: el puente entre la formación y el trabajo.

El caso del Archivo Salesiano Patagónico (ASP)

Julieta Ferraggine
Archivo Salesiano Patagónico
julietferraggine@gmail.com

Pamela Alarcón
Archivo Salesiano Patagónico
parcon@donbosco.org

El archivo no ha participado en la función educativa, (o al menos lo ha hecho en menor medida) como las bibliotecas y los museos, sin embargo debemos recordar que el archivo es la memoria ordenada y coherente de la historia

(Cruces Blanco *et al.*, 1991: 10)

Introducción

El Archivo Salesiano Patagónico, (a partir de ahora ASP) nace de la necesidad de conservar los documentos y los objetos de la historia de los salesianos en la Patagonia y su contexto histórico y cultural. En este espacio se conserva material producido desde la llegada de los primeros salesianos a la Patagonia hasta la unificación y reorganización de la inspección San Francisco Javier y San Francisco de Sales¹ en la Inspección ARS (1878-2010).

El ASP fue idea de Don Renato Ziggotti cuando era Rector Mayor de la congregación Salesiana. En 1956 vino a conocer la Patagonia y descubrió el increíble valor histórico de los rastros de los primeros misioneros. Fue así que le encargó al Padre Dr. Pascual Paesa que recorriera casa por casa² de la tierra que soñó Don Bosco y reuniera todo el material documental disponible. Ese material se fue recopilando en las instalaciones de la inspección San Francisco Javier (Vieytes 150) de la ciudad de Bahía Blanca.

A partir del año 2012 el ASP ingresó en una etapa de reorganización y reordenamiento general. Dentro de este proceso se inscriben una serie de actividades, algunas propias de los archivos históricos: clasificación, organización y descripción de fondos documentales, y otras que exceden a sus funciones particulares de conservación. Dentro de este último grupo ubicamos una serie de actividades de extensión que buscan acortar la brecha que separa a instituciones como los archivos históricos de la

¹ Las inspecciones son divisiones jurisdiccionales de la Congregación salesiana. Las antiguas inspecciones nombradas tenían su sede en Bahía Blanca y Buenos Aires respectivamente, donde hoy se encuentran las dos sedes del archivo histórico de la Inspección Argentina Sur (A.R.S).

² Dentro del ASP existe una sección denominada "Casas", en ella se encuentra compilado el material documental relacionados con los lugares donde los salesianos han tenido una presencia, ya sea en Parroquias, Colegios, Oratorios, etc.

sociedad. Algunas de estas actividades son: Participación en Congresos o espacios académicos, uso de las redes sociales como medios de difusión de la Historia Salesiana, visitas escolares de diferentes niveles educativos, publicación de libros, etc.

En el contexto de las actividades de extensión, la actual gestión del ASP le otorga mucha importancia a las prácticas profesionales de alumnos avanzados de carreras universitarias y terciarias, esta experiencia introduce al ASP en una nueva dimensión que concibe al mismo como un espacio de formación, de producción de conocimientos con un profundo sentido pedagógico fiel al estilo salesiano, generando una resignificación del archivo histórico, e intentando modificar aquellas visiones que lo conciben como un espacio de acopio de papeles viejos, sin mucho uso y oculto bajo un manto de secretismo al común de la población. De este modo las prácticas profesionales que surgen en el marco de las actividades de extensión, le otorgan al ASP una nueva función: la función pedagógica. A lo largo del trabajo se relatará, con nuestra propia voz y los testimonios de los protagonistas, en qué consiste la experiencia de prácticas profesionales, por qué surgen, a qué necesidades responden, cuáles son sus limitaciones y alcances, fortalezas y proyecciones.

Desarrollo

A nivel global si bien hubo experiencias desde 1950, el vínculo entre los archivos y la educación se desarrolló en el mundo a partir de la década 1970-1980. Las experiencias en las que se ha instalado la función pedagógica como una de las tareas fundamentales del archivo corresponden a los que están más desarrollados, que cuentan con mayor presupuesto y con más prestigio mundial como el de EUA, Francia y Canadá. Cabe aclarar que estos acercamientos entre la educación y los archivos tienen un formato de propuestas didácticas de corto plazo en el contexto de visitas guiadas (Cerdeza Díaz, 2010; Camargo *et al.*, 2012). El caso de las prácticas profesionales del ASP es diferente, ya que tanto en su origen, estructura, objetivos y actividades, son total y completamente distintos a la mayoría de las propuestas pedagógicas llevadas a cabo por otros archivos. Desde este punto de vista creemos que es una experiencia innovadora y superadora de las propuestas pedagógicas tradicionales puestas en marcha en archivos, bibliotecas y museos.

Las prácticas profesionales podrían ser concebidas como simples pasantías para alumnos avanzados o recientes egresados de carreras superiores, que cumplen funciones similares a las del personal rentado, haciendo frente a las necesidades como son la escasez de recursos humanos y el desborde cotidiano de trabajo. Sin embargo, desde su génesis, y luego con su posterior aplicación, fueron pensadas con un doble sentido. Por un lado, como un servicio pedagógico-pastoral a los jóvenes, y por el otro como un medio para la apertura del ASP a la comunidad académica y la sociedad en general.

Profundizando en la cuestión, desde el ASP entendemos las prácticas profesionales como:

- Un modo de “contrarrestar la fragmentación y descontextualización de los aprendizajes transmitidos según el clásico patrón de la formación académica” (Andreozzi, 2011: 15).
- Instancias de socialización profesional y trasmisión de conocimientos.
- Espacios que permiten el desarrollo de las competencias profesionales: entendidas como el “saber hacer” y la autonomía individual a la hora de desempeñarse en su área de trabajo.
- Lugar de movilización y producción de identidades (Andreozzi, 2011).
- Posibilidad de trabajo interdisciplinario, lo cual ayuda a complejizar enfoques, puntos de vista y enriquecer el propio “saber hacer” con variedad de herramientas metodológicas.
- Un espacio pastoral y de evangelización al estilo salesiano.

- Una oportunidad del archivo para acercarse a otros sectores de la sociedad, brindándose como una herramienta formativa y de construcción del conocimiento (Cruces Blanco *et al.*, 1991).

Un acercamiento a las Prácticas Profesionales

Las Prácticas Profesionales comenzaron a desarrollarse en el año 2012, cuando se integraron dos voluntarias del área de Historia al trabajo cotidiano del archivo. En el año 2014 la experiencia se formalizó con un proyecto que fue elevado al Consejo Inspectorial³ salesiano para su evaluación y aceptación.

La puesta en marcha y la primera convocatoria fueron un éxito rotundo con una inscripción de 20 voluntarios de diferentes disciplinas: Historia, Letras, Geografía, Turismo, Relaciones Públicas, Gestión Cultural, Medios Audiovisuales, Psicopedagogía, Bibliotecología, etc., quienes en su mayoría y de manera ininterrumpida siguen realizando, hasta hoy, diversas tareas en el ASP.

Las prácticas fueron planificadas a modo de pequeños proyectos de diferentes incumbencias profesionales, para ser llevados a cabo bajo el monitoreo y coordinación del personal técnico del archivo.

Al inicio del año se realiza la convocatoria para la inscripción de los practicantes. La misma se hace a través de las redes sociales, principalmente Facebook, y se apela al de “boca en boca” y a los canales informales para la difusión. La falta de un marco institucional de donde surja la propuesta, es una de las principales debilidades que posee la experiencia, sobre este punto volveremos más adelante en la exposición.

En cuanto a los requisitos, mínimos y flexibles, para acceder a la práctica profesional están:

- Haber cursado el 50 % o más de las carreras nombradas.
- Disponibilidad de una mañana (de 6 a 14 hs) por semana.
- Ofrecer continuidad en el trabajo por un año.
- Participar en al menos un congreso académico al año presentando un trabajo de investigación realizado en el contexto de la práctica.
- A fin de año entregar un informe con la narración de lo realizado en la práctica.

Luego de la convocatoria se pacta con los practicantes una entrevista, en la que se explican los objetivos de la experiencia, y los proyectos que existen en funcionamiento. El practicante elige en cual participar según su formación y los intereses personales.

Antes de iniciar con las prácticas propiamente dichas, los alumnos reciben una formación general, preparada por el personal del archivo, en cuestiones de, gestión documental, conservación, normas de seguridad, modos de manipulación de los documentos de archivo, etc.

En cuanto a los proyectos que se proponen para trabajar están los siguientes:

1. Geografía y Turismo:

Trabajo en mapoteca: fichaje, conservación y estudio de la cartografía.

Elaboración de una guía de turismo de lugares salesianos con referencias históricas y culturales

2. Historia:

Organización y catalogación de fondos documentales, fotográficos, de revistas y libros.

³ Órgano superior de gobierno de la Inspectoría, integrado por el Padre Inspector y sus consejeros.

Investigación histórica en base a documentos inéditos, para su posterior difusión en congresos, jornadas académicas y publicaciones científicas.

Recopilación de entrevistas de historia oral

Digitalización del fondo fotográfico.

3. Pedagogía y didácticas especiales:

Realización de propuestas didáctico-pedagógicas con el material documental, fotográfico y de mapoteca para diferentes niveles educativos, que se utilizan en las visitas guiadas al archivo.

4. Letras y bibliotecología:

Conservación, catalogación y valuación de libros antiguos,

Compilación de anécdotas para un libro-anecdotario de divulgación.

Ordenamiento y catalogación de las bibliotecas y hemerotecas.

Corrección y participación en la realización de libros con investigaciones surgidas dentro del ASP.

5. Relaciones Públicas, Diseño Gráfico y Comunicación:

Participación en un equipo de comunicación para difundir actividades e historias en redes sociales.

Diseño de flyers para redes sociales.

Participación en el diseño y divulgación de libros.

Una vez que se inicia cada proyecto se trabaja conjuntamente en la puesta en marcha de los mismos, monitoreando las tareas realizadas de cerca.

Los protagonistas tienen la palabra

Al finalizar el año se les propone a los practicantes que realicen un informe donde describan las tareas desempeñadas en el archivo, junto con una evaluación de su trayecto, competencias desarrolladas y adquiridas, sentimientos, deseos y proyecciones. Para nosotros este material cuenta con un gran valor, ya que nos permite de alguna manera una evaluación de la experiencia y de nuestro rol como coordinadores, sirviendo de esta manera como fuente para posibles modificaciones, nuevas proyecciones y en el caso de este trabajo para teorizar sobre esta experiencia.

En este apartado le daremos la palabra a los protagonistas, exponiendo sus opiniones en relación a:

- El por qué de la elección de la práctica,
- Y el balance que realizan en cuanto a las capacidades y competencias puestas en práctica en la misma.

En primer lugar, el 100 % de los practicantes expresan disconformidad con la formación de sus carreras de grado para el campo laboral, lo que se traduce en una brecha muy amplia entre la teoría y la práctica:

En la actual propuesta curricular de la Licenciatura en Historia (plan 2002) existen ciertas limitaciones que amplían la brecha entre la formación profesional y las demandas del mercado laboral. Esto fue lo que motivó la búsqueda de un espacio que nos permitiera capacitarnos en la

adquisición de competencias genéricas y específicas, de las cuales el futuro historiador podría valerse⁴

Esto se traduce también en una desconexión entre el “saber” y el “saber hacer”:

Básicamente considero que el archivo ha venido a suplantar un lugar que desde nuestra formación académica se encontraba sin ser tenido en cuenta. Si bien contamos con una formación teórica bastante completa, no tenemos a lo largo de la carrera, la posibilidad de acercarnos al trabajo de historiador desde otro lado más que el de la teoría y no desde la práctica⁵

Los mismos ejemplos se extienden a otras disciplinas como la Geografía

El trabajo (...) en el ASP me brindó la posibilidad de adquirir conocimientos y herramientas que la formación universitaria no ofrece; es decir, me permitió aplicar en una tarea concreta, todos los conocimientos adquiridos a lo largo de mi carrera⁶.

En segundo lugar, los practicantes destacan el enriquecimiento no sólo en la cuestión del “saber hacer”, sino también en el intercambio con otras disciplinas:

La práctica (...) contribuyó a mi formación como persona a partir del trabajo en equipo y en contacto con estudiantes de otras carreras. Me ayudó a valorar la visión que cada uno trae propia de su disciplina y cómo ésta puede enriquecerse a partir de compartir experiencias y tiempo de trabajo (Junquera).

El trabajo interdisciplinar es muy valioso desde el punto de vista que les permite a los practicantes generar una identidad disciplinar y un estilo de trabajo propios, confrontar herramientas y metodologías de trabajo con otras disciplinas y adquirirlas en el caso de que sean necesarias. A su vez, las Prácticas Profesionales no sólo apuntan a la formación en competencias específicas de las disciplinas de cada practicante, sino que también buscan generar intereses en otros campos disciplinares, un ejemplo es el caso de las Licenciadas en Letras que se encuentran trabajando en el proyecto de catalogación de libros antiguos, quienes consideran que este proyecto las acercó al campo del saber de la Bibliotecología: “Hemos adquirido conocimientos y herramientas de bibliotecología, aplicando terminología y metodología que fuimos incorporando a medida que íbamos investigando. Habilidades como la rigurosidad en la selección de criterios y en el trabajo de orden y catalogación⁷”. Otros han demostrado interés en el área de Archivística y Museología luego de haber hecho experiencia de clasificación de documentos o de haber trabajado en la elaboración de proyectos para museos salesianos: “(...) si bien tengo claro que el día de mañana me dedicaré a la docencia, me gustaría poder tener la posibilidad de trabajar en algún archivo o museo” (Dresser). Vivir este tipo de experiencias les permite a los practicantes ampliar su posible campo de acción y fomentar la indagación y la construcción de nuevos conocimientos. Con respecto a esto último, una de las actividades que consideramos innovadoras dentro de las prácticas profesionales, es la presentación de trabajos de investigación en jornadas o congresos

⁴ Maidana, Natalia; Nápoli, Juan Ignacio y Schefer, Daiana, “El voluntariado informal en el Archivo Salesiano Patagónico: una experiencia de formación profesional para estudiantes de Historia”. Evaluación final de las prácticas profesionales.

⁵ Dreser, Daniela, Informe prácticas profesionales en el ASP, 2014.

⁶ Junquera, María José. Informe de prácticas profesionales en el ASP año 2014.

⁷ Basso, Agustina y Dambrosio, Antonella. . Informe de prácticas profesionales en el ASP año 2014.

académicos como requisito (flexible) para la “aprobación”⁸ de las prácticas. De este modo buscamos que los practicantes se vinculen al mundo de la investigación científica y a los circuitos académicos de construcción del conocimiento. Desde el Archivo se les suministra, en la medida de las posibilidades y de los recursos disponibles, un apoyo económico para la realización de este tipo de actividades (pago de pasajes, estadía, etc), así también como el seguimiento y corrección de trabajos y la facilitación del material bibliográfico y las fuentes de investigación. De esta manera, no solo han surgido pequeños trabajos de investigación, donde los practicantes “hacen teoría” de su propia práctica, sino que además algunos han decidido dedicar su tesinas de licenciatura o trabajos para sus respectivas carreras utilizando fuentes del ASP, bibliografía y temas de investigación relacionados con el mundo salesiano. Este tipo de actividades apuntan a dos cuestiones, por un lado, de otorgarle a las prácticas profesionales un encuadre más académico y profesional, y por otro, de permitir la difusión y socialización de conocimientos y experiencias desarrolladas en el seno del ASP, para de esta manera favorecer el acercamiento, resignificación y apropiación del ASP por parte de los propios practicantes, generando en ellos un sentido de pertenencia y de instituciones como las universidades, institutos terciarios y sociedad en general.

A modo de cierre

Creemos que al habernos adentrado en la función pedagógica de los archivos históricos y al haberlo materializado en este tipo de experiencias, como son las Prácticas Profesionales, hemos otorgado al ASP un nuevo dinamismo y una nueva responsabilidad para con la sociedad y la juventud. Sin embargo, sabemos que una de las principales debilidades de este tipo de experiencias es la falta de institucionalización, esto genera que las conexiones entre la formación académica y las exigencias del mercado laboral sean débiles. En la actualidad el mundo laboral demanda certificaciones de cursos, posgrados, maestrías, etc. que se hayan llevado a cabo en el trayecto formativo del profesional recién recibido, nuestro proyecto de Prácticas Profesionales no cuenta con una certificación que le otorgue un respaldo y un aval por parte de instituciones de educación superior como universidades e institutos terciarios. Para poder hacerle frente a esta debilidad y que la experiencia sea redituable curricularmente a los practicantes, se hace necesario la institucionalización de la misma, mediante la realización de convenios o la incorporación de la misma a espacios curriculares específicos. De esta manera este tipo de experiencias contaría con un marco que le otorgue mayor profesionalismo, no a nivel de las prácticas que se desarrollan en el ASP, ya que sabemos que estas cuentan con un altísimo nivel profesional, sino a nivel de las certificaciones, que sabemos que son muy importantes a la hora de aspirar a un trabajo o a una beca de investigación, etc.

Fuentes inéditas

Basso, A. y Dambrosio, A. (2014). *Informe de prácticas profesionales en el ASP* año.

Dresser, D. (2014). *Informe de prácticas profesionales en el ASP*.

Maidana, N.; Nápoli, J. I. y Schefer, D. (2014). “El voluntariado informal en el Archivo Salesiano Patagónico: una experiencia de formación profesional para estudiantes de Historia”, Trabajo de evaluación final de Prácticas Profesionales.

⁸ Las prácticas profesionales no cuentan con una calificación final, solo se les realiza a los practicantes una devolución cualitativa de lo que se ha visto como un crecimiento en el tiempo de duración de la experiencia.

Junquera, M. J. (2014). *Informe de prácticas profesionales en el ASP*.

Bibliografía

Andreozzi, M. (2011). “Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario”, *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, vol. 5, n.º 5.

Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf.

Camargo, S. y Martínez, D. (2012). “La educación histórica en los archivos históricos de hoy. Una revisión desde Internet”, *Entre Aulas*, Revista de Análisis de Prácticas Docentes, n.º 2, enero.

Cerda Díaz, J. (2010). “Los Archivos, un lugar para descubrir. Experiencias de dinamización cultural” en: *III Jornadas Archivando la difusión de los Archivos*, León, Fundación Sierra Pampléy, 11-12 de noviembre.

Cruces Blanco, E. y Melero Casado, A. (1991). *Los Archivos y los programas pedagógicos*, Asociación Nacional de Archiveros, Bibliotecarios, Arqueólogos y Documentalistas, España.

Una propuesta de formación profesional para el último tramo de la formación en Ciencias de la educación: tensionando el campo de las prácticas

Clarisa Hernández

FHyCS – Universidad Nacional de Jujuy

clarisah@arnet.com.ar

Encuadre inicial

El trabajo que comparto aquí es una propuesta de trabajo que desarrollo en el Módulo *Orientación en intervención Pedagógica Institucional* correspondiente al 5to año del Plan de estudios 1998 de la Carrera de Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la FHyCS-UNJu.

Toda la propuesta está aún en construcción y en análisis permanente —el programa y la bibliografía, la planificación de trabajos prácticos, la selección de las estrategias enseñanza y las actividades formativas— ya que estoy ejerciendo este año el cargo de profesora Adjunta Ordinaria por primera vez y con un Equipo docente de reciente formación. El mismo consta de una Auxiliar de primera interina con menos de un año de inclusión en la cátedra, y con dos jóvenes graduadas como Adscriptas, con las que se ha generado una forma de trabajo horizontal y participativa muy enriquecedora.

Destaco además que accedí a esta posición por concurso y sin ningún vínculo previo con la Cátedra; esto me posibilitó la construcción de una oferta renovada del programa —en el que puedo plasmar inquietudes tengo desde hace largo tiempo— pero también significa que no cuento con experiencias capitalizadas en torno a marcos teóricos ni dispositivos de formación utilizados en este campo de formación pedagógica. También cabe comentar que me desempeño en la misma Carrera como Jefa de trabajos prácticos en la Cátedra de Psicología Educativa de tercer año; ello me aporta conocimiento acerca del alumnado.

De la renovación de los Ejes temáticos y los Objetivos

En este proceso de re-diseño y planificación del Módulo, un aspecto novedoso fue abordar el rol del graduado de Ciencias de la educación en espacios que denomino “no convencionales”; en realidad, me refiero a inserciones que están en el marco de las incumbencias y se han convertido “comunes” o convencionales en algunas regiones de nuestro país, pero no lo es así en la provincia de Jujuy, donde se puede decir que es atípico o muy escaso. Además, el tratamiento de este tema en el marco de la Carrera, está prácticamente ausente.

Si bien partimos de que el saber pedagógico tiene su espacio privilegiado en el aporte a los procesos educativos desarrollados en las escuelas, o dentro del Sistema escolar formal, la incorporación de los pedagogos en otros organismos del estado, organizaciones sociales y no gubernamentales, museos, editoriales, empresas, etc. significa correrse un poco del espacio convencional. En esta idea todo el Equipo de Cátedra coincidió y pudo aportar bibliografía e ideas para el desarrollo del tema en un eje del programa, a fin de proveer al estudiante que está muy próximo a egresar un panorama más amplio sobre su inserción profesional futura. Comentaré especialmente lo realizado en este sentido, pero también me interesa presentar el fundamento del Módulo y las actividades formativas que se diseñaron para el acompañamiento de los estudiantes, como así también algunos comentarios que estos pudieron hacer hasta el momento acerca de ellas, y de las lecturas y los temas abordados. De este modo se espera poder desnudar los aspectos complejos y ciertos logros que me permiten seguir pensando la propuesta para futuros dictados.

La siguiente idea central de la fundamentación en el Programa refleja la línea orientadora del mismo:

Este Módulo se constituye en un espacio de integración de conocimientos y de acercamiento a las incumbencias y prácticas profesionales dentro de la formación básica de la Carrera de Ciencias de la Educación. Se busca integrar elementos de la teoría y de la práctica, en una visión amplia que interpele y comprenda la problemática educativa micro y macro, escolar y no escolar, atendiendo a una realidad social y cultural cambiante que tensa y desafía en forma permanente el hacer profesional (Programa Cát. OIPI- 2015).

A partir de ella, los objetivos generales planteados fueron:

- Reflexionar acerca de las incumbencias y los ámbitos de intervención profesional del graduado en ciencias de la educación y las necesidades del campo educativo local.
- Recuperar saberes desarrollados en otros Módulos del plan de estudios que estén implicados en las prácticas profesionales.
- Interpelar los marcos teóricos en función de las particularidades de los distintos espacios educativos, sus problemáticas y sus demandas
- Problematizar las prácticas y las formas de intervención de los profesionales en Cs de la Educación en los distintos espacios laborales

En relación a los Ejes temáticos del Programa que se transcriben abajo se puede advertir que uno de ellos está fuertemente centrado en las inserciones laborales del graduado, mientras los otros abordan actividades profesionales comunes en el campo de las Ciencias de la Educación independientemente del campo o espacio específico de inserción

Eje I: El graduado de Ciencias de la Educación y sus incumbencias profesionales

Eje II: La orientación y la intervención.

Eje III: Las prácticas de asesoramiento

Con esta presentación de la propuesta desde lo enunciado en el Programa como propuesta provisoria y en construcción, me interesa ahora comentar cómo la misma se materializa en la práctica.

Del formato de dictado

En cuanto al formato de dictado de las clases, que suponen unas 6 hs reloj semanales, se dispuso la siguiente estructura:

- Presentación de material teórico conceptual y coordinación general de las actividades —2 hs.— Responsable: Prof. Adjunta
- Articulación de los marcos conceptuales con situaciones prácticas —2 hs.— Responsable: Auxiliar de 1°.
- Seminarios paralelos para el abordaje de temas específicos, alternados con trabajos de campo no presenciales —2 hs.— Responsables: Adscriptas graduadas con apoyo de la Prof Adjunta

La idea básica es ir desarrollando en forma simultánea aspectos conceptuales y prácticas pre-profesionalizantes, articulando teoría y práctica, buscando que los estudiantes puedan ir construyendo colectiva e individualmente conocimientos y competencias. Desde luego que el hecho de que en una clase u horario se aborden marcos teóricos no significa una exposición del tema, sino siempre propiciando la participación, el análisis y la discusión.

De las actividades formativas

Una de las actividades formativas propuestas es la escritura de una *Bitácora*: conforme se desarrolla el cursado van escribiendo acerca de su proceso formativo, revisando posicionamientos propios y aportes de las diferentes disciplinas que en su formación les han ofrecido marcos referenciales y reflejando inquietudes personales. Su sentido es la reflexión permanente, competencia que deberán tener en el desempeño profesional en el futuro y que deberán promover también en los docentes que acompañen desde los roles de Asesores u orientadores. Al respecto de ella, comparto aquí la valoración que hacen dos alumnas:

Otra de las propuestas que rescato y que no lo hemos trabajado en ningún otro espacio, fue la propuesta de la Bitácora, que me permitió ir construyendo y reconstruyendo mi paso por la carrera, me permitió poder volver en el tiempo y repensarme en este proceso del cursado y pensar en mi formación, reflexionando sobre mi práctica, pensando cuales serán mis herramientas a utilizar, y todas las experiencias vividas, que me van a ir permitiendo tener un posicionamiento respecto a que es lo que quiero de mi profesión, qué puedo aportar y en qué puedo mejorar, permitiéndome permanentemente ir mirando y construyendo mi proceso de formación (Natalia M).

Fue la primera vez durante mi trayectoria que me proponen este tipo de actividad, a lo cual me parece interesante porque se me permitió poder volver al pasado y al futuro y repensar la elección de mi carrera “ciencias de la educación”... fue un espacio individual donde descubrir mis potencialidades, sentimientos, necesidades, capacidades, gustos y metas. La bitácora representó una oportunidad para el crecimiento y desarrollo personal, el lugar donde guardamos lo que nos orienta y guía (Hilda).

Para el desarrollo y evaluación de algunos temas del Programa, se implementan los *Seminarios*. Así, por ejemplo, los dispositivos de la formación —que pueden utilizarse también en la promoción de la reflexión sobre la práctica— o herramientas como la observación y la entrevista —que pueden ser útiles en actividades de orientación y/o asesoramiento— o las acciones de tutoría y orientación ocupacional-vocacional, entre otras, son abordados en estos espacios paralelos pero siempre articulados.

Un aspecto interesante de ellos, es que proponen la puesta en práctica del propio dispositivo que se aborda como tema teórico y a través de lecturas. Por ejemplo, el Dispositivo Ateneo, se abordó desde

el texto de Sanjurjo (2009) pero también se organizó un Ateneo invitando a una profesional externa a presentar su Experiencia de implementación del Programa Nuestra Escuela (PNE) en un colegio secundario. Esta actividad tuvo así otros valores agregados: ampliaron su conocimiento del PNE, se acercaron a un caso particular de implementación del mismo, con sus vicisitudes y sus logros, a través de lo que la profesional compartió, pudieron aportar al análisis de la experiencia desde su participación como asistentes al Ateneo, y reconocieron en la práctica los elementos y el sentido de este dispositivo que estaban estudiando. En palabras de los propios estudiantes, esta actividad les significó lo siguiente:

Durante los seminarios trabajamos dispositivos específicos, hasta ahora la Observación, el Ateneo, el Taller y el uso de las TIC. En esta instancia las propuestas también son desafiantes, puesto que nos hacen repensar estos dispositivos para la formación desde el lugar de la experiencia vivida (Carla).

El trabajo en los seminarios es una propuesta acertada debido a que posibilita apropiarse de los dispositivos de forma práctica, pero no estaría de más un tiempo en el que se converse sobre algunos aspectos de los mismos. Por lo demás considero que brinda nueva información y nuevos conocimientos respecto a los dispositivos que no conocía y sobre aquellos que si pude vivenciar. El modo como lo abordaron ayudo a tener más claro lo que implican los mismos (Natalia).

Otra actividad que implica un trabajo de campo pre-profesionalizante, es la *estadía formativa* en una Asesoría pedagógica, que desarrollan en escuelas de nivel primario o secundario. Esta consiste en acompañar la tarea del Asesor durante dos o tres jornadas, observando y registrando las múltiples actividades que estos desarrollan, las demandas particulares de la institución que delinear el rol profesional; la estadía del estudiante en formación junto al profesional en acción les aportará una riquísima experiencia, al estilo del profesional “novel” que trabaja y aprende junto al “experto”. Además, deben entrevistar al profesional, y con todo el material recogido, elaborar un Informe, lo que implica poner en juego otra competencia que probablemente se les demandará en su futuro desempeño laboral. Sobre esta actividad no tenemos aún devolución por parte de los estudiantes, ya que se encuentran asistiendo a las escuelas; sin embargo, les ha despertado mucho interés y entusiasmo.

Para abordar la temática de las actividades del pedagogo fuera y dentro de la escuela se propusieron varias actividades articuladas:

1) Se realizaron en horario de clase tres entrevistas vía Skype con Egresadas de Ciencias de la Educación de la UNLP, que se desempeñaron y/o desempeñan en capacitación en empresas u organizamos del estado (Poder judicial de la Pcia de Bs As, servicio penitenciario, Ministerio de defensa de la nación). Las mismas resultaron en una especie de registro biográfico o de trayectoria laboral, y los estudiantes pudieron participar intensamente con preguntas e inquietudes. Las entrevistas se grabaron y video grabaron y además se tomaron apuntes. Así el material obtenido posibilitó:

- a. ofrecer una base para el abordaje del tema Capacitación laboral y Pedagogía laboral
- b. realizar una tarea evaluativa de carácter colectivo, con el objetivo de desarrollar competencias de trabajo en equipo, aprovechando herramientas y tecnología interactiva para la producción de un texto conjunto (con la aplicación Google Drive). Este material servirá en el futuro como recurso para la Cátedra.

También se propuso asistir a un programa de radio en vivo organizado por la Asociación de graduados de ciencias de la educación, en el que se entrevistaban egresados de la carrera que se desempeñan en Equipos técnicos, en programas que implementa el Ministerio de educación en diferentes niveles del sistema, o en áreas de capacitación de ONG, entre otros. Este insumo, además del obtenido

en las entrevistas ya citadas, y otras lecturas que se presentan a continuación fueron utilizados para el desarrollo de otra actividad formativa que se detallará más adelante

2) Se indicó la lectura de Tesis de grado de la UNJu y de otras universidades, y de ponencias e informes de investigación de autores locales, que tocan el tema del campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación, las trayectorias laborales o el trabajo del Pedagogo, etc. Esto tuvo varios propósitos:

- a. que profundicen la temática de la inserción laboral abordado desde variadas perspectivas
- b. que se acerquen en forma directa, y algunos por primera vez, a una tesis de grado, comprendiendo su formato, su complejidad, anticipando así lo que implica la misma; esto, considerando que están a punto de egresar con el título de profesores y pueden acceder al de licenciatura a través de una tesis, resulta muy valioso.

A partir de las actividades 1y 2, se articuló una tercera actividad tendiente a fortalecer otras competencias profesionales específicas, además de la reflexión sobre el eje teórico del programa, y su integración total.

3) Se propuso la participación en un evento científico, en unas hipotéticas Jornadas sobre el Perfil y la inserción profesional del egresado de Cs de la educación, con la presentación de una Ponencia que les permita integrar todo lo trabajado hasta el momento, promovándose así la escritura académica en co-autoría.

Esta actividad tuvo el mismo proceso y las características que corresponden a un evento científico:

- los estudiantes debieron elegir entre ejes temáticos, y escribir resumen corto y resumen ampliado que fue sometido a evaluación por un comité, conformado por docentes del equipo y la Adjunta a cargo de la Cátedra ya jubilada)
- aprobado el mismo, presentaron el trabajo completo conforme a pautas clásicas de extensión y formato
- exposición o comunicación de la ponencia el día de la jornada, a la que se invitó a participar a otros estudiantes de la Carrera

Estas voces dan cuenta del impacto y valoración de este conjunto de actividades integradas:

El hecho de habernos contactado mediante videoconferencia para trabajar acerca de las incum-bencias del rol del pedagogo con profesionales que están insertas en espacios no convencionales para egresados de nuestra carrera, ha sido una experiencia muy rica. Digo esto, puesto que el contenido podría haberse abordado convencionalmente con textos o materiales de lectura. Sin embargo esta modalidad (muy original, al menos en nuestro ámbito), nos permite tener un contacto más cercano y significativo con la realidad de los profesionales (Carla).

... en ninguna otra cátedra he tenido la oportunidad de poder presenciar una entrevista vía skype, con egresadas de la misma carrera e intercambiar experiencias, lo que me permitió tener otra mirada sobre mi rol y los ámbitos de desempeño del mismo, como futura profesional... y valoro los esfuerzos de la cátedra para llevar a cabo esta experiencia, pues pese a todas las dificultades, falta de recursos de la universidad, contratiempos, entre otras pudimos hacerlo y compartir esa experiencia que fue muy buena y sobre todo muy significativa (Rocío).

Algo que también resultó muy interesante y desafiante fue la simulación de las jornadas científicas y la producción de ponencias. Desafío, porque en casi ninguna de las cátedras se trabaja al respecto y a los que no tenemos mucha experiencia, en las mismas, resulta enriquecedor. La

realización de los simulacros fue una experiencia gratificante que no debería ser olvidada, da buenos resultados! (Natalia).

Esta actividad nos llevó a interpelarnos desde distintos lugares, a posicionarnos como investigadores, a conocer las reglas de funcionamiento de este tipo de eventos académicos, etc. Algo que no habíamos trabajado en la formación, solo aquellos que tienen algún tipo de experiencia en presentación de trabajos en Jornadas de Investigación (Carla).

De la reflexión final sobre la propuesta formativa

He compartido la propuesta de nuestra Cátedra, que intenta ofrecer una formación que desarrolle algunas de las competencias necesarias para la futura inserción profesional, a través de experiencias educativas y pre-profesionales, que resulten valiosas, intentando tensionar las prácticas desde la teoría y desde la reflexión. En líneas generales esto opinan los estudiantes acerca de este intento: “La propuesta de la cátedra me parece muy buena, no está sobrecargada de actividades más bien cada propuesta da cuenta claramente de los temas que se van tratando. Mantiene un equilibrio sin perder riqueza y profundización” (Natalia).

... la cátedra es muy innovadora en plantear estrategias y utilizar recursos que promueven una actitud positiva en los estudiantes, ya que actúan como una gran motivación y desafío para el abordaje de los contenidos. Por otro lado, cabe aclarar que es un equipo recientemente conformado y el primer año que tiene a su cargo esta materia.... daría la impresión que no pudieron terminar de precisar ciertas cuestiones organizativas internas de funcionamiento del equipo, especialmente porque no es un equipo que viniera trabajando desde antes. Sin embargo hay muy buena predisposición para el trabajo, nosotros lo sentimos y lo devolvemos igual (Carla).

“Las diferentes instancias que la cátedra nos ha solicitado y brindado para poder abordar los contenidos fueron estrategias que permitieron de alguna manera captar toda mi atención” (Rocío).

...quiero rescatar la apertura que la cátedra tiene al escuchar los aportes de cada uno de nosotros, retomando experiencias del cursado de otras cátedras y experiencias personales, teniendo siempre la oportunidad de preguntar y sacarnos dudas y repensar conjuntamente cuestiones que tienen que ver con nuestro rol, preparándonos para poder realizar futuras intervenciones en las instituciones educativas (Natalia M).

En estas voces, se advierte que las actividades han sido sumamente novedosas para ellos y que les han resultado valiosas y significativas, pero esto debe sumar a la reflexión y revisión permanente, para seguir construyendo una propuesta verdaderamente formativa.

Bibliografía

Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario, Homo Sapiens.

Universidad:
estrategias de acompañamiento en el Plan de Estudios
del Profesorado en Educación Física.
Universidad Nacional del Comahue-Centro
Regional Universitario Bariloche

Norma López Medero

Centro Regional Universitario Bariloche - Universidad Nacional del Comahue
norlopezmedero@gmail.com

Raúl Julián

Centro Regional Universitario Bariloche - Universidad Nacional del Comahue
raulbche@gmail.com

Lourdes Carballo

Centro Regional Universitario Bariloche - Universidad Nacional del Comahue
carballolourdes@gmail.com

Introducción

Este trabajo de indagación realizado por el grupo GIEFoD (Grupo de Investigación en Educación Física y Formación Docente) del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), se enmarca en el Proyecto de Investigación “Educación Física y formación docente: articulaciones entre plan de estudios, programas de cátedra y prácticas pedagógicas”¹. El objetivo de la presentación es compartir algunos hallazgos sobre las condiciones previstas para generar permanencia en la educación superior tanto en las propuestas formativas como en las prácticas pedagógicas desarrolladas para abordar la problemática del abandono en la carrera del Profesorado en Educación Física.

El interés por la temática se vincula con indagaciones anteriores del equipo sobre variables que inciden en el abandono de la carrera durante los dos primeros años de formación y las acciones propias de la trama intrainstitucional que promueven una cultura académica inclusiva durante el trayecto formativo.

En esta oportunidad se profundiza el análisis sobre los “Criterios Metodológicos” definidos en ese apartado del Plan de Estudios (Plan de Estudios Ord. n.º 435/03) y en particular se focaliza en el dispositivo “Tutorías”, destinado a promover la permanencia en la carrera a partir del seguimiento académico. En el tercer año de cursado se designa un docente tutor, situación que es visualizada por estudiantes y profesores como requisito burocrático de aplicación tardía.

¹ Directora Prof. Marisa Fernández.

En este sentido, el equipo plantea algunos interrogantes para repensar la potencialidad del uso de este instrumento:

¿Cómo se está implementando?

¿Qué potencialidades tiene el rol del tutor para los tutorados?

¿Qué necesidades atiende y cuales debería atender?

¿Cómo percibe este espacio el tutor y qué modificaciones propone?

¿Cuáles son las limitaciones para su implementación y qué estrategias se utilizan para sortearlas?

En la presentación se realiza una sistematización preliminar de las respuestas ofrecidas por tutores y tutorados.

Antecedentes acerca de la figura del tutor

Para comenzar a delinear la acción de un profesor tutor, sin distinguir aún el nivel educativo, es posible partir de múltiples definiciones, las que en su mayoría coinciden en que oficia como tutela, guía, orientación, ya que es quien ayuda y ofrece asistencia, como docente y tendiendo a la integración de la persona (Lázaro, 1997: 240-241). El núcleo de acción del tutor se constituye cercano al aula, enmarcado en una Pedagogía del Acompañamiento (Moreau, 1990 en Lázaro, 1997: 240) y al situarlo en el nivel superior va restringiéndose a aspectos didácticos y de intervención académica y diálogo con los estudiantes. Desde su aparición, junto a la formalización de la educación universitaria hace más de diez siglos, la tutoría ha sido concebida como una función educativa institucional por lo que sus transformaciones han estado ligadas a los fines que persiga la universidad. Entre los comportamientos tutoriales más difundidos pueden mencionarse al burocrático-funcionarial, académico, docente y de asesoría personal. Al interior la tutoría docente, tal como afirma Medway, puede ser “de curso como explicación adicional de lo enseñando, de emergencia ante examen o crisis o estructurada con uso de material ya pautado por algún programa” (Medway, 1991 en Lázaro, 1997: 247).

Si bien no se han hallado referencias explícitas en otros planes de estudios de la UNCo o de otras universidades nacionales que incorporen la figura del tutor a su estructura, es posible hallar iniciativas referidas a ello en otras latitudes como por ejemplo en el “Informe Universidad 2000”, de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. En este documento Briscall (2000) propone la implementación de la figura del docente tutor como un servicio fundamental de las universidades, mientras que en otros informes internacionales, como el de Delors (2003) para UNESCO o el presidido por Attali (1998), se ofrecen recomendaciones sobre la necesidad de “privilegiar en todos los casos la relación entre docente y alumno” al inicio, durante y al finalizar los estudios (García, Troyano *et al.*, 2014: 146).

Asimismo, en el Espacio Europeo de Educación Superior como el Sistema de Transferencia de Crédito Europeo, se centra en el aprendizaje estudiantil y resalta la labor tutorial junto a las horas de docencia, requiriéndose un esfuerzo añadido por parte del profesorado: horas de docencia presenciales y tutorías, preparación de sus asignaturas y atención personalizada a los estudiantes (Pagani, 2002 en García, Troyano *et al.*, 2014: 147). En este contexto, se han producido diversos estudios y análisis en torno al tutor, entre ellos es posible mencionar nuevamente a Lázaro (1997) quién sitúa las funciones de un tutor universitario en dos grandes ámbitos educativos: intelectual y afectivo-madurativo, en tanto que Homar (2002) agrega las tres funciones primordiales del tutor: informativa, seguimiento académico e intervención formativa y orientación.

Por otro lado, Zabalza (2003) destaca que además de las condiciones personales tales como accesibilidad, locuacidad, credibilidad y paciencia, debe haber condiciones materiales: espacio ade-

cuado y número reducido de alumnos. García y otros (2005) añaden cualidades de conocimiento (saberes científicos y sobre educación, relaciones interpersonales, diagnóstico e intervención educativa). También Rodríguez (2004) realiza una síntesis de diferentes tipos de tutorías que se han implementado y menciona servicios de orientación, de contenido de las tutorías, según las figuras del tutor — profesor—tutor y de iguales—, el tiempo —curso, carrera o itinerario— y los destinatarios —individual o grupal— (García, Troyano *et al.*, 2014: 148).

En cuanto a indagaciones referidas a las expectativas por parte de los estudiantes, algunas aproximaciones realizadas por Lázaro indican que la afectividad aparece como una condición indispensable así como la capacidad de comunicación y de entablar una relación interpersonal. Se identifican entre las cinco cualidades que considera debe tener un tutor a la afectividad o capacidad de empatía, la individualización, la ecuanimidad, la autoridad y el respeto (Lázaro, 1997, 2003).

La indagación

El proceso de indagación llevado a cabo por el equipo de investigación aborda el “Diagrama Curricular General” del Plan de Estudios del Profesorado en Educación Física del CRUB y focaliza la mirada en la “Formación General” perteneciente a los dos primeros años de la carrera. Se busca en esta ocasión compartir algunos elementos que ofrecen indicios de continuidades y rupturas entre dos ciclos de formación: la Formación General y la Formación Específica y Orientada (que se corresponde con los dos trayectos de formación ofrecidos en el plan y que corresponden al tercer y cuarto año de la carrera).

El análisis se concentra en cuestiones metodológicas, buscando establecer precisiones sobre las acciones orientadas a generar permanencia durante la formación a través del dispositivo “Tutorías”.

¿Cómo se está implementando la tutoría?

Para conocer con mayor profundidad el funcionamiento de la Tutoría se aborda la perspectiva de los actores institucionales implicados: estudiantes de tercero y cuarto año y sus docentes tutores. En el caso de los estudiantes se los consulta acerca de su recorrido académico para acceder, desde su experiencia, a los dispositivos de acompañamiento identificados en la lectura del plan, en los programas de cátedra, observaciones de clase y entrevistas a docentes de asignaturas de primer y segundo año. A los docentes tutores se les pregunta con mayor profundidad sobre su desempeño en el rol.

Metodología utilizada para la indagación

Se opta por utilizar como instrumento de recolección de datos una encuesta semiestructurada que se suministra a todos los sujetos implicados, en dos etapas y con preguntas diferenciadas. A los estudiantes se los entrevista personalmente y a los docentes vía *e-mail*. Se realiza en primera instancia, la encuesta a los estudiantes formulándoles las siguientes preguntas:

1. ¿Qué acciones desde lo institucional y desde las cátedras pueden recordar que estuvieran orientadas a ayudarlos en el trayecto recorrido?
2. Nombre del tutor y ¿con qué criterio lo eligieron?

3. ¿Qué demandas, necesidades, sugerencias podrían hacerles a este rol para que sea más aprovechable?

La información provista en la respuesta dos permite identificar a los docentes tutores activos e iniciar el suministro de encuestas en las que se indaga sobre:

- ¿Cuánto tiempo hace que es tutor?
- ¿Qué lo llevó a ser tutor?
- ¿Cuántos tutorados ha tenido?
- ¿En qué consiste el rol del tutor que desempeña (Describir)?
- ¿Qué tareas considera que debiera incluir ese rol?
- ¿Cuáles son las demandas habituales de los estudiantes?
- ¿Con qué información/orientación cuenta para desempeñar el rol?
- ¿Qué sugerencias que realizaría para mejorar el rol?

Descripción de la muestra

Los estudiantes seleccionados son aquellos que cursan tercer y cuarto año de la carrera, ya que son los que están en condiciones de elegir tutor según lo estipulado por el plan de estudios. Se encuestan veintinueve estudiantes de tercero y treinta de cuarto.

La segunda pregunta permite identificar a veinticuatro profesores que están activos como tutores en este momento y definir la cantidad de tutorados que cada uno tiene a cargo: seis profesores tienen sólo un estudiante, siete tienen dos estudiantes, cuatro tienen tres estudiantes, cuatro tienen cuatro estudiantes y tres tienen cinco estudiantes. Se envía la encuesta a los veinticuatro profesores y sólo responden doce de ellos.

Los estudiantes responden

Al ser consultados sobre las acciones que pueden recordar como orientadas a ayudarlos en el trayecto formativo recorrido (primer y segundo año) ofrecen un abanico de opciones que amplía y profundiza la percepción de las dos instancias de realización de acciones tendientes a favorecer la retención académica: una propia del plan de estudios y otra proveniente del accionar institucional.

Una pequeña porción de respuestas no identifica ninguna acción, en tanto que el resto contribuye a visibilizar acciones posibles de ser clasificadas en tres grandes grupos:

- Aquellas que son específicas de la Carrera tales como las charlas con profesores, charlas sobre la importancia del tutor, charlas del Director del Departamento de Educación Física para la elección del trayecto y la relevancia de la figura de Coordinador de la carrera.
- Aquellas acciones que exceden al departamento y la carrera y que son institucionales, tales como las generadas por el Departamento de Alumnos, el uso de la PEDCO (Plataforma de Educación a Distancia del Comahue), las Becas de Residencia, el Curso de Ingreso, los Talleres de Introducción a la Vida Universitaria, el Taller de Acompañamiento Pedagógico, las clases de apoyo del Centro de Estudiantes y los carteles informativos en el hall.
- Aquellas acciones que son específicas de las Cátedras tales como las clases de consulta, siendo reiteradamente mencionadas tres asignaturas de primero, dos de segundo y una de tercer año. Cabe aclarar que se registra la presencia de docentes tutores en las asignaturas de

primero y segundo año mencionadas por los estudiantes. Se observa continuidad con respecto a estas últimas acciones, ya que reaparecen cuando se les consulta acerca de los criterios con los que eligieron a su tutor.

Respecto a los criterios que guían la elección del tutor se pueden identificar al menos cinco, siendo los dos primeros los más frecuentes:

- la “forma de ser” del docente, refiriendo a sus cualidades a la hora de enseñar y acompañar los procesos de aprendizaje (trece estudiantes).
- sus conocimientos sobre la universidad, sobre el trayecto o la especialidad (trece estudiantes).
- la facilidad para encontrarlo (ocho estudiantes).
- la relación/vínculo que mantienen, aludiendo al buen trato, a la confianza y a la responsabilidad acerca del rol (seis estudiantes).
- las cualidades que ostenta como persona tales como simpatía, inteligencia, seriedad, informalidad, organización y perfil docente (tres estudiantes).

Solo un estudiante indica que elige al tutor por recomendación mientras que tres estudiantes señalan que es la única opción posible y en tres casos mencionan que han cambiado de tutor en más de una ocasión.

¿Qué necesidades atiende la tutoría y cuales debería atender?

Al preguntarles acerca de las demandas, necesidades y sugerencias propuestas para que el rol del tutor resulte más aprovechable, ocho estudiantes no responden manifestando no saber en qué consiste el rol, mientras que el resto coincide en solicitar más comunicación, mayor presencia de los tutores, destacándose términos como: disponibilidad, interés, compromiso, acercamiento e información. Una cantidad importante orienta la demanda hacia el acompañamiento y el seguimiento para solventar demandas, dudas, inquietudes, planteos y necesidades, combinando requerimientos vinculares y académicos. En términos generales, consideran que los tutores deberían interesarse sobre el proceso dentro del trayecto, acerca de las dudas que tienen durante la carrera así como preocuparse por lo que puede requerir el alumno. Aparece con intensidad el contar sus necesidades e inquietudes para que se los pueda ayudar o aconsejar en la toma de decisiones, es decir, que muestren más interés por su proceso.

En este sentido, más de la mitad de los estudiantes solicitan explícitamente instancias de reunión, aludiendo en tercer año al contacto, al encuentro, requieren que los tutores se tomen el tiempo de estar con ellos y sugieren diversas frecuencias: cada tanto, más encuentros, una vez por mes o cada dos semanas, semanal, y al menos una vez por mes; otros expresan que debe ser constante sin ofrecer mayores precisiones. Los estudiantes de cuarto año solicitan con mayor definición encuentros, reuniones, charlas, horarios, espacios y sesiones para guiar/ orientar sus trayectorias e indican también la frecuencia sugerida: bimestrales, cada mes, semanal, dos semanas, cada tres meses. Muchos agregan que ese encuentro debiera ser obligatorio, aclarando en algunos casos su deseo de no perder el vínculo. Expresan que necesitan que la tutoría no sólo sea firmar y charlar en el pasillo, sino que reclaman un acompañamiento real, en lo institucional referido al plan de estudios y en lo emocional para entender y analizar el proceso, detectar dificultades y ayudar. Sólo un estudiante propone que la elección de tutor sea opcional.

¿Qué potencialidades tiene el rol del tutor para los tutorados?

Puede inferirse el reconocimiento de su potencialidad en los dichos de los estudiantes ya que, si bien algunos declaran que la tutoría no está bien implementada, la mayoría valora positivamente su existencia y formula propuestas para mejorarla y darle continuidad:

- -Anticipar la elección del tutor en primer año: señalan que tendría que comenzar con anterioridad y no solo en tercer año porque los mayores problemas de adaptación se registran al comienzo y la ayuda resulta más necesaria en cuestiones académicas. Consideran que en el trayecto orientado ya no se percibe como tan necesaria esa figura.
- -Ayudar en la toma de decisiones: generar acercamientos previos a la elección del tutor.
- -Elegir en primer año un tutor estudiante: proponen un par avanzado y un docente en tercer año a modo de tríadas.
- -Formar grupos de tutorías específicos: que permitan ayudar en temas desconocidos, realizar talleres de estudio, guiar y orientar de manera general el avance en la carrera,
- -Realizar un trabajo más focalizado en la labor pedagógica y la inserción laboral: a través de proyectos y capacitaciones.

En todos los casos la expectativa es recibir asesoramiento en cuestiones legales referidas a la carrera así como poder dar a conocer las diferentes problemáticas de las materias, para ello plantean que es preciso que el tutor tenga un conocimiento profundo del plan de estudios.

Los docentes responden

En las respuestas de los docentes respecto a su percepción de la función de tutor, se puede profundizar en la historia de la tutoría hallando que la antigüedad en el ejercicio del rol oscila entre los tres y los once años, siendo el porcentaje mayor de seis años. Los de mayor trayectoria en el rol declaran ejercerlo de modo intermitente desde el inicio mismo del plan en el año 2004, y dos docentes no recuerdan cuanto tiempo hace que son tutores.

En todas las respuestas se menciona que se llega al rol tutor debido a la elección/pedido por parte de los estudiantes que los convocan a realizar esa tarea. La mayoría señala que es una función importante, además de considerarla como parte de sus obligaciones docentes. Si bien en general todos indican que la cantidad de estudiantes tutorados es variable y que va de uno a cinco por año, algunos señalan que no han tenido más de cinco, mientras que otros declaran haber tenido once en todos estos años. En tanto que unos pocos manifiestan no haber tenido ninguno durante un tiempo.

Al describir su tarea, ocho docentes refieren al aspecto formal caracterizado por la realización de trámites burocráticos tales como la firma de la planilla administrativa correspondiente y lo que ello implica: elección de trayecto, elección de optativas a cursar. Los tutores más experimentados manifiestan que se pone en valor el trayecto a elegir, se aclaran las dudas, se explican las características del trayecto y se orienta sobre las optativas que puede cursar según el análisis que se haga en conjunto del Plan de Estudios, aunque en casi todos los casos se reconoce que los estudiantes acuden con la decisión ya tomada y solo requieren de la firma del docente.

Se puede identificar en muchos oportunidades que los docentes trascienden el rol administrativo y se ocupan de acompañar, orientar, seguir esporádicamente e informalmente o a través de la solicitud de rendimientos académicos, estimular y animar en períodos de exámenes, aconsejar, consultar sus necesidades, asesorar y/o intervenir en situaciones problemáticas, dar ideas, recuperar prioridades, indagar

en sus intereses y acompañarlos en los pedidos que realicen. Algunos tutores valoran especialmente este momento particular de la trayectoria de los estudiantes y destacan la importancia de entablar un diálogo fluido y construir una relación de confianza que permita abordar dudas y consultas.

¿Cuáles son las limitaciones para su implementación y qué estrategias se utilizan para sortearlas?

La principal limitación parece ser la falta de información/orientación para desempeñar el rol en los tutores de menos de seis años de antigüedad. Aquellos que ejercen el rol desde el inicio de su implementación dan cuenta de los años de experiencia y se presentan como referentes ante sus compañeros. Otras figuras que aparecen en la orientación y acompañamiento que requiere el rol, son el director del departamento y el coordinador de la carrera además de la reglamentación. No hay ninguna capacitación respecto a las tareas que implica la función de tutor aunque declaran que al comienzo de la propuesta se efectuaron encuentros entre docentes para informarse sobre la modalidad y organizarse en las actividades que incluye.

Existe acuerdo en cuanto a que la tarea debe:

- Ser un acompañamiento más sistemático, respaldado institucionalmente, que provea de una línea de trabajo, en lugar de tener que interpretar de qué se trata.
- Contar con instancias formales, entre las que se sugieren hacer un seguimiento, organizar reuniones, solicitar informes y analizar el proceso.

Algunos docentes agregan que para poder sugerir un plan de cursado de asignaturas, tarea sobre la que se centra la tutoría, es imprescindible contar con un profundo conocimiento de la malla curricular.

Sólo un tutor expresa que no considera a la tutoría como herramienta para resolver problemas puntuales y específicos de las cátedras. Otros consideran que debe aportar toda la colaboración académica que requiera el estudiante ante cualquier eventualidad que surja respecto a su formación y generar la escucha atenta en un espacio fuera de las cátedras. Hay consenso general sobre la necesidad de realizar reuniones más formales y periódicas y en particular algunos las señalan como ocasiones propicias para generar conversaciones relevantes en la construcción de vínculos. Otros, en cambio, proponen un acercamiento de por lo menos una vez por cuatrimestre con el estudiante para consultarle sobre su rendimiento en las cursadas, ofrecer ayuda y colaboración, además de brindarle las herramientas de comunicación para que pueda interactuar ante una necesidad.

Aparece un número reducido de respuestas que señala que esta tarea debiera tener lugar en el inicio de la carrera para un buen acompañamiento a lo largo de la misma. En todos los casos se reconoce la dificultad para instrumentar un seguimiento más sistemático.

En la mayoría de las demandas expresadas se registra la urgencia por cumplir con lo administrativo que implica firmar las planillas para la elección de trayecto y de materias optativas. En un segundo plano surge el oficio mediador, por requerimiento de los estudiantes, ante algún conflicto con compañeros, cursadas o docentes, o bien de consejero por dificultades en el proceso formativo que puede implicar avalar solicitudes a nivel institucional. En general, todos señalan que ante conflictos o urgencias el tutor es consultado, no así para compartir buenas noticias.

Las propuestas para mejorar el rol son diversas:

- Incluir en la carga horaria aquellas tareas que requieren asesoramiento y seguimiento de los estudiantes.
- Iniciar la tutoría en el primer año, al comienzo de la carrera.
- Conformar un equipo tutor a través de la designación de un tutor titular y un suplente.

- Distribuir la función entre todos los docentes de la carrera a fin de no recargar sólo a algunos profesores.
- Reducir el cupo a dos o tres estudiantes por docente.
- Coordinar el acompañamiento desde el Departamento Académico de Educación Física.
- Realizar capacitaciones con personal especializado y reuniones informativas sobre la temática.
- Trabajar sobre el sentido de la función a fin de evitar que se limite a un asunto burocrático.
- Contar con espacios, obligatorios o estructurados, de encuentro con los estudiantes.
- Propiciar la generación de acuerdos institucionales sobre el rol y el compromiso con la tarea.
- Generar instancias de encuentro entre docentes de años avanzados y estudiantes para que puedan tomar contacto entre ellos.

Potenciales continuidades

A través de la indagación efectuada se encuentran indicios sobre las limitaciones que operan sobre las Tutorías docentes en tanto dispositivo que promueve la permanencia en la formación universitaria, quedando en evidencia que debido a su aplicación tardía solo tiene posibilidades de incidir sobre las trayectorias estudiantiles desde el tercer año de la carrera, momento en el que ya han sido superados los principales factores que generan abandono. Aún así se observa que en la elección del tutor se han tenido en cuenta figuras docentes que representaron acciones de sostén —emocional o académico— durante los dos primeros años, pudiendo inferirse que los estudiantes “formalizan” esa relación tutorial al momento de optar por un profesor-tutor. En algunos casos se observa estrecha vinculación entre el docente elegido y las acciones institucionales que reconocieron como orientadas a la retención durante los dos primeros años de la formación.

Así mismo ha sido posible identificar algunas condiciones necesarias para poder efectivizar las articulaciones pendientes entre las Tutorías y las acciones orientadas a generar permanencia durante la formación, tales como la aplicación temprana del dispositivo así como la dotación de espacios para llevar a cabo los encuentros y el reconocimiento de la función tutora dentro de la carga horaria del docente.

Si bien no se cumple mayormente con la primera de las tres principales funciones del docente-tutor planteados por Homar (2002) referida a “información académica”, debido a que es implementada en el momento en el que se produce el mayor acercamiento a la práctica profesional desde la formación, la principal demanda a la que responde gira en torno a la “intervención formativa y orientación” sobre aspectos de tipo profesional y del mundo laboral, quedando en un segundo plano la demanda de “seguimiento académico”.

Detrás del aparente desencuentro entre expectativas de docentes y estudiantes se pueden apreciar similares inquietudes con respecto al funcionamiento del dispositivo, observándose coincidencias tanto en los reclamos como en las propuestas formuladas, lo cual indica que todos los actores involucrados valoran positivamente su existencia aún cuando presenten objeciones o cuestionamientos sobre su funcionamiento.

A partir de este breve recorrido por las respuestas de tutores y tutorados es posible registrar y visibilizar las expectativas de ambos actores, paso necesario para entablar un diálogo que permita reorientar la tutoría y comprender que existen muchos puntos de encuentro entre las dos posiciones que la constituyen. La continuidad de las estrategias de acompañamiento a partir de este dispositivo parece estar supeditada a que este diálogo suceda y a que las condiciones materiales no limiten su desarrollo.

Bibliografía

- Attali, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Rapport de la Comisión présidée par Jacques Attali, Editoriel Stock.
- Briscall, J. M. (Coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), Madrid.
- Delors, J. (2003). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, Documento UNESCO.
- García, N.; Asencio, I.; Carballo, R. *et al.* (2005). “La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea”, *Revista de Educación*, n.º 337 pp. 189-210.
- García, A. J.; Troyano, Y. y Vieira, L. S. (2014). “Competencias del docente universitario como guía en el espacio europeo de educación superior”, *Revista Fuentes*, n.º 15, junio, pp. 145-160.
Disponible en: <http://www.revistafuentes.es/>.
- Homar, J. M. (2002). *La experiencia de tutorías universitarias en la Facultad de Formación del Profesorado*.
Disponible en: <http://www.uhu.es/fexp/tutorias/documentación>.
- Lázaro, A. (1997). “La acción tutorial de la función docente universitaria”, en: Apodaca, C. y Lobato, P. *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*, Barcelona, Laertes.
- Lázaro, A. (2003). “Competencias tutoriales en la universidad”, en: Michavilla y García (Eds.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*, Madrid, CAM- Cátedra UNESCO.
- Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español*.
Disponible en: <http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/credito.pdf>.
- Rodríguez, M. (2004). “Represente el papel de tutor”, en: Villar (Coord.). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*, Madrid, Pearson Educación.
- Plan de Estudios Profesorado en Educación Física, Universidad Nacional del Comahue, Ordenanza n.º 435/03.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*, Calidad y desarrollo profesional, Madrid, Narcea.

¿Por qué graduarse luego de tantos años de haber postergado la carrera de Ingeniería?

Historias de vida en contexto

Andrés P. Repetto

Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras - Universidad Nacional del Sur

repetto@uns.edu.ar

Diana G. Sánchez

Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras - Universidad Nacional del Sur

digasanchez@gmail.com

Laura R. Iriarte

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

iriartelaura@bvconline.com.ar

Andrea Montano

Departamento de Humanidades – Universidad Nacional del Sur

amontanoar@yahoo.com.ar

Guillermo L. Calandrini

Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras - Universidad Nacional del Sur

calandri@criba.edu.ar

Introducción

En el Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras (DIEC) de la Universidad Nacional del Sur y en el marco del Programa de Seguimiento de Alumnos, se institucionalizó un mecanismo denominado Programa de Seguimiento de Alumnos Seniors (PSAS) con el propósito fundamental de lograr la graduación de alumnos de la Unidad Académica que ingresaron como estudiantes hace más de 10 años, alcanzaron un porcentaje de materias aprobadas mayor al 80% y, por alguna razón, han discontinuado sus estudios.

Entre las diferentes líneas de trabajo que generó el equipo que se encarga de la implementación del programa, surgió la posibilidad de conformar un grupo de investigación interdisciplinario compuesto por Ingenieros del DIEC y Cientistas de la Educación del Departamento de Humanidades con la finalidad de profundizar en el análisis de las historias de vida de los denominados *Alumnos Seniors*.

En esta ponencia, presentamos el contexto general del programa, luego nos referimos a las historias de vida como metodología de recolección de datos con la intencionalidad de relacionar la experiencia personal con la trayectoria educativa, en general, y con la discontinuidad de los estudios universitarios, en particular. En este sentido, abordamos cuatro casos específicos.

Finalmente, presentamos algunas discusiones y reflexiones del grupo de investigación en relación con nuestras indagaciones sobre el alejamiento de estos estudiantes de la Universidad: ¿cuáles fueron los motivos?, ¿desinterés, descontento, problemas económicos, problemas personales?

En los datos construidos a partir del análisis de las historias de vida, reconocemos algunas recurrencias y posibles relaciones entre diferentes variables que nos permitirían describir y comprender el lugar que se le atribuye a la Universidad en las diversas trayectorias que transitan los estudiantes que suspenden momentánea o definitivamente sus carreras universitarias.

Acerca del Programa de Seguimiento de Alumnos Seniors

Nos parece necesario presentar el Programa en el marco del cual “irrumper” las historias de vida de los *Alumnos Seniors* (AS), insumo de las investigaciones que estamos llevando adelante.

Desde el año 2003, las Políticas Nacionales promovieron a través de distintos programas la formación de nuevos ingenieros que garantizaran cantidad y calidad de recursos humanos con el fin hacer de Argentina un país desarrollado. Entre ellos y principalmente, el PEFI 2012-2016 (Plan Estratégico de Formación de Ingenieros), con objetivos enfocados a tres grandes ejes: la mejora de indicadores académicos, el aporte universitario al desarrollo territorial sostenible y la Internacionalización de la ingeniería argentina. Justamente en el marco de este plan, la Secretaría de Políticas Universitarias promovió el “Proyecto de Estímulo a la Graduación de Estudiantes de Carreras de Ingeniería” —Delta G— con el objetivo de incrementar la graduación de estudiantes avanzados.

Definimos como *Alumnos Seniors* a quienes comenzaron alguna carrera universitaria dependiente del DIEC hace más de diez años y han logrado más del 80 % de materias aprobadas, pero por alguna razón han discontinuado sus estudios. Todos los AS, regulares o que hayan perdido la regularidad, activos o inactivos, de las carreras Ingeniería Electrónica e Ingeniería Electricista de la UNS, constituyen el conjunto poblacional objeto del proyecto.

A esta propuesta adhirió el DIEC e inmediatamente se inició el Programa de Seguimiento de Alumnos Seniors¹ (PSAS), cuyos objetivos específicos pueden resumirse en: graduar a quienes a la fecha de inicio del PSAS fueron calificados como AS y dar sustentabilidad al PSA de manera que no haya estudiantes que puedan caer en la clasificación de AS.

Las acciones que ha generado el programa permitieron que, dentro del plantel permanente de tutores (parte del PSA), se conformara una comisión de trabajo especial que tiene por propósito el seguimiento específico de los estudiantes en esta situación. A partir del listado completo de AS se elabora un orden de prioridad que pondera como elementos de mayor peso la edad y el grado de avance en la carrera, y se los convoca individualmente a entrevistas personales donde se plantea el objeto del programa. Asimismo se contacta a cada AS con los profesores responsables de las materias que deben tomar; se facilitan direcciones de email, teléfonos y se pautan entrevistas personales; se inicia la gestión administrativa ante las comisiones, órganos colegiados y dependencias que correspondan de manera que el alumno quede “visible” en el sistema y ubicado en la situación académica que más favorece su camino hacia la graduación. Quincenalmente se envían emails a todos los AS que han iniciado su plan hacia la graduación consultando sus inquietudes. Finalmente, se registran evoluciones y formalizaciones de objetivos cumplidos.

Es en este marco que surgió la idea de conformar un equipo de trabajo entre el DIEC y Cientistas de la Educación del Departamento de Humanidades con el fin de profundizar en las historias de vida de los AS.

¹ El PSAS puede pensarse como un subproyecto del Programa de Seguimiento de Alumnos (PSA) que ha favorecido el seguimiento individual de cada estudiante del DIEC, ha expuesto situaciones problemáticas, indicadores y elementos útiles para la elaboración e implementación de diferentes propuestas de intervención.

Las historias de vida en la investigación

Nos interesa explicitar las decisiones metodológicas que tomamos como equipo de investigación a la hora de abordar la complejidad que supone el programa referido.

Como sostuvimos, la intencionalidad del Programa es lograr la graduación de los alumnos de la Unidad Académica que ingresaron como estudiantes hace más de 10 años, alcanzaron un porcentaje de materias aprobadas mayor al 80 % y, por alguna razón, interrumpieron sus estudios. En este sentido, así como el PSAS busca reincorporar a los sujetos pedagógicos, desde el trabajo investigativo realizado nos propusimos recuperar junto a ese sujeto pedagógico, el sujeto social. Es este el fundamento principal de haber optado por las *historias de vida* como técnica para la recolección de información dentro de una investigación de corte cualitativo pero que, a su vez, toma como base el análisis de datos estadísticos propio de un enfoque cuantitativo.

Es así que recurrimos a la historia de vida no solo por la información que esta pueda proporcionar acerca de un sujeto individual, sino también y principalmente, como vía de expresión de problemáticas y temas de la sociedad, o de un sector de ésta.

Hablar de la vida de una persona significa mostrar las sociabilidades en la que esta persona está inserta, y que contribuye a generar con sus acciones; es hablar de las familias, de los grupos sociales, de las instituciones a las que está ligada, y que forman parte, más o menos intensamente, de la experiencia de vida del sujeto (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007: 177).

Abandonamos todo tipo de determinismos al recepcionar el relato de la vida de cada uno de los entrevistados. Quisimos, en cambio, mostrar los múltiples procesos posibles desde donde seguir una biografía, entendiendo que no nos encontrábamos con sujetos pasivos sino con personas que tomaron decisiones —más o menos condicionadas— que afectaron sus trayectorias universitarias.

En relación con las demandas en la implementación de las historias de vida, optamos por realizar entrevistas semiestructuradas en profundidad. En este sentido, nos preparamos intentando aprender lo más posible acerca del contexto en el cual ésta se desenvuelve y ha transitado cada sujeto, buscamos relacionar la experiencia personal con los hechos en los cuales participó. Asimismo, consideramos de crucial importancia, sistematizar la información acerca de las circunstancias de la vida de cada entrevistado. Atendiendo a estas condiciones, elaboramos el siguiente protocolo para la entrevistas:

- Circunstancias de vida del entrevistado (situación personal, familiar, laboral; lo que el entrevistado quiera destacar).
- Ambientes en los que se desenvuelve y personas con las que se relaciona (afectos, amistad, relaciones laborales).
- ¿Qué significaba ir a la universidad cuando empezó a estudiar? ¿Cómo se sentía?
- Situación específica que lo llevó a decidir dejar la universidad, ¿cómo se sentía?
- Situación específica que lo lleva a retomar los estudios. ¿Cómo se siente hoy?
- ¿Qué significa volver a la universidad?
- ¿Qué implica terminar la carrera?

Sujetos pedagógicos y sujetos sociales: las historias de vida en contexto

“Voy saltando. Esto para mí esto es como un revulsivo. Me va moviendo todo. En un ratito te estoy contando 40 años” (AS L.).

Entrevistamos a cuatro *alumnos seniors* y, a partir del análisis de sus historias de vida, construimos ciertas categorías que las atraviesan, a saber: la *trayectoria escolar* a través de la cual llegan a la universidad, *sucesos clave* que llevan a interrumpir la carrera, dificultades al *intentar retomar* los estudios (sostener la vida familiar, el trabajo y la carrera, problemas administrativos) y las *emociones en imágenes*.

Con respecto a la trayectoria escolar, observamos en las palabras de los entrevistados, recorridos “clásicos” de jóvenes de clase media argentina que ingresaron a la universidad alrededor de las décadas del 70 y 80,

... yo nací en La Plata. Papá trabajaba en la Dirección de la energía, cuando se hizo la central en Necochea, fue a la inspección de obra y allá fue toda la familia. Eso fue un cambio importante para nosotros. Yo tenía 10 años más o menos. En Necochea terminé la primaria y después hice el secundario en el colegio nacional... a los 17 años me vine para Bahía (AS L.).

... yo no venía de una escuela técnica. Venía del Nacional pero había tenido siempre mucho acercamiento a las ciencias exactas. Había participado de las olimpiadas de matemática y todos los años llegaba a las instancias finales nacionales, también salí campeón de ciencias en Bahía Blanca... siempre tuve una formación por el lado de las exactas y tenía facilidad (AS B.).

... mis padres eran italianos y yo también, nací en Italia y cuando me trajeron tenía 5 o 6 años, o sea cuando empecé el primario hablaba italiano... (risas) Cuando terminamos el secundario un grupo de chicos éramos en esa época muy compinches, era seguir, más o menos, la carrera de electromecánica que nos habíamos recibido allá. Y bueno, me interesó, me vine acá a Bahía, la opción de electricista... era en el 67, 68... (AS F.).

... tuve una educación primaria y secundaria tradicional, mejor que la actual (risas) y mejor que la de mis hijos, y un ingreso a la universidad sin problema, pero por cuestiones laborales, cuando me faltaba muy poco para recibirme, y porque trabajo fuera de la ciudad, dejé los estudios universitarios... los postergué... postergación que tuve a lo largo de la vida (AS J.).

Esta apreciación de J. nos lleva a otra de las categorías que es la de los *sucesos que llevan a dejar la carrera*. Cuestiones laborales y familiares “comunes” y no tanto que hicieron que interrumpieran los estudios universitarios, en alguno de los casos, en más de una oportunidad; por lo tanto, se entrecruza con la categoría *dificultades al intentar retomar* los estudios:

Siempre estuve trabajando, salvo los tres primeros años que me tenía que ambientar porque yo venía de Tres Arroyos y no conocía mucho, nunca había salido (...) El primer año, dudé de los golpes pero me enteré cómo era la cosa. Y venía bien... me fui acomodando y había terminado de cursar, me parece en el 75, 76, por ahí (...) pero ¿qué pasó? Nos casamos y tenía que trabajar porque apareció una bebé muy rápidamente, y me dediqué a trabajar más que a venir acá. Se me empezó a complicar con el tiempo de trabajo (AS F.).

... pasa que desde lo personal tenía una especie de crisis vocacional... No tenía bien en claro cuál era la salida laboral de la carrera (...) dejé con 23 años y me puse a laburar con 24. Y también por crisis económica... una mezcla de cosas, fue un año caótico el 2003 y bueno no sabía si era lo que yo quería hacer y mis viejos mal económicamente y bueno, me puse a trabajar... (AS J.).

En el 2006 dije: bueno, retomo la carrera (...) hice un proceso, hice terapia, es decir, se fueron acomodando de a poco las ideas en mi cabeza y vi que era lo que yo quería. Además el trabajo me permitió independizarme económicamente. Fue todo un proceso y en el 2006 volví a la universidad y cuando me fui a anotar ese año hubo otra vez un cambio de plan de estudios (AS B.).

Trabajaba, cosa que también ocasionó que dejara muchas veces porque es como que me interesaba más lo que estaba haciendo, que estudiar (...) No es que yo no haya tenido oportunidades, no nos engañemos. No es que yo haya tenido que salir a trabajar para mantener una familia ni nada que se le parezca. Después sí. Hubo momentos en los cuales que yo elegí, mal o bien, elegí... Y se fue postergando esto (AS L.).

Esta categoría nos resultó muy interesante a la hora de analizar las historias, dado que reconocemos dos momentos diferenciados en la que los entrevistados hablan del abandono o interrupción de sus carreras. Uno, señalado en las anteriores respuestas y otro, que surgió más avanzadas las conversaciones, cuando ya habíamos logrado profundizar en las vivencias, crear un clima de empatía que favoreció la fluidez de los decires de nuestros cuatro entrevistados; por ocasiones cargado de emotividad y quiebres.

... ya había llegado a cuarto año otra vez y ese primer cuatrimestre cursé tres materias. Primer cuatrimestre de 2010. Pero no me acompañó la suerte porque (...) el 13 de julio tuve una desgracia familiar cuando en un accidente de autos fallece mi cuñado y mi sobrina de 9 años... (silencio) con lo cual había cursado tres materias una semana antes de que la vida se me vuelva a dar vuelta totalmente... se me pone patas para arriba (AS B.).

Asimismo, otro de los entrevistados refiere a cómo la última dictadura afectó a su familia y con ella la continuidad de sus estudios.

Visualizamos en estas biografías que se nos hacen accesibles a través de las entrevistas, los recorridos diferentes de estos actores. Son distintas las situaciones que los hicieron abandonar sus estudios: por decisión personal, por una crisis vocacional, cuestiones familiares, les gustaba más trabajar que estudiar. Sin embargo, en nuestras conversaciones y análisis posteriores identificamos frases acompañadas de gestos, silencios, miradas, cortes, emociones, ciertamente comunes a los cuatro AS, que nos hicieron pensar en que, muchas veces, cuando todo parecía adverso, aun así había algo que les decía que querían volver, terminar, cerrar. Con esas frases llenas de emociones armamos nuestra propia imagen para cerrar esta ponencia.

Discusiones y reflexiones finales en imágenes

A manera de cierre de este trabajo tomaremos la última de las categorías que construimos en el buceo de los datos de las entrevistas: las *emociones en imágenes*.

...y la verdad que estaba emocionado, el día... yo no quería ir a la colación de grado (...) Después, cuando terminó el acto, afuera la gente que no me conocía, me felicitaba. Dos chicas de contador público me decían que “¿cómo?”, qué se yo, explicar una vida (risas)... Pero sí, yo me había emocionado. Yo no quería ir a la colación de grado porque me parecía, qué se yo,

todos jovencitos y yo que era (...) En realidad yo lo tomé como que había una puertita abierta y que había que cerrarla... (AS F.).

Si volvemos al tema de por qué estoy acá a los 60 años, es muy difícil encontrarle una razón por la que uno pueda volver a estudiar. A mí, el otro día, como una previa de esta charla le comentaba a Diana: “son sensaciones”. Yo no sé si es una mochila, si es un puñal clavado. Sé que es una asignatura pendiente. No hay vuelta atrás (...) Yo no podía pasar por acá (se refiere al edificio de la UNS)... el pasillo aquel... es una relación amor/odio. ¿Qué significa entonces lo de volver? (silencio)... Yo tengo que cerrarlo. Yo tengo que cerrarlo (AS L.).

Te lo voy a poner en este plano que creo es más emotivo y creo que es una imagen que grafica... (se quiebra... Silencio... todos nos quedamos muy emocionados) (...) En parte este Programa (respira hondo) valida esa lucha... digamos (se quiebra nuevamente... le damos tiempo) yo aparte como que lo terminé cerrando, me fui en 2003 pensando que había errado de carrera. Si vos hablás con algún profesor de los primeros años o del secundario el pronóstico era que iba a terminar ¡¡¡con una beca del CONICET!!! Pero a los 20/21 años con esa crisis vocacional y la crisis económica de mis padres... mi viejo sin laburo... yo soy hijo de una enfermera y un yesista... ¡¡te lo pongo así!! Casa de laburantes... entonces yo tenía una gran lucha... así que se valida un poco toda esa lucha y cuando me enteré de este Programa me pareció fantástico porque yo seguí por puro cabeza dura como para cerrar algo pendiente... ahora es como que me saco un poco la mochila que tenía en el 2000. Ahora lo disfruto, lo hago desde otro lugar. Me recibiré a los 40 e iré con mi hijo a buscar el título. Esa es la foto, la cosa pasa por otro lado (AS B.).

Como mencionamos en el apartado anterior, uno de los entrevistados nos pide que apaguemos el grabador para detallarnos lo que su familia atravesó en la década del 70, en plena dictadura. Este relato, junto al de aquel AS que perdió parte de su familia en un accidente, fueron las imágenes más fuertes de lo que las historias de vida “cuentan” no solo de la historia de un sujeto... sino también de un país, porque justamente “la historia” la construimos entre todos, los ciudadanos comunes con nuestras vivencias cotidianas aunque *no todas esas historias merecen ser contadas*.

Esta forma de recolectar información en el marco del PSAS, no nos deja dudas acerca de la importancia del Programa. Son muchos los *Alumnos Seniors* que ya se han recibido y muchos los que están prontos a recibir su título. Creemos que pocas veces las condiciones políticas han favorecido estas reivindicaciones a manera de *derechos* y el DIEC tiene un papel fundamental, inédito y fundante en la concreción de dicho Programa en la Universidad Nacional del Sur. *Estas historias de vida sí merecen ser contadas*.

Bibliografía

Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2007). “Historia de vida y métodos biográficos”, en: Vasilachis de Gialdino, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.

En la mejora de Indicadores Académicos: desencuentros entre discursos y prácticas

Diana G. Sánchez

Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras - Universidad Nacional del Sur
digasanchez@gmail.com

Andrés P. Repetto

Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras - Universidad Nacional del Sur
repetto@uns.edu.ar

Andrea Montano

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
amontanoar@yahoo.com.ar

Laura R. Iriarte

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
iriartelaura@bvconline.com.ar

Guillermo L. Calandrini

Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras - Univ. Nacional del Sur
calandri@criba.edu.ar

Introducción

El Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias y el Programa de Calidad Universitaria trabaja en lo que actualmente refiere como una de sus principales estrategias: la Mejora Académica Universitaria.

La Universidad Nacional del Sur formalizó su compromiso con este objetivo en la Resolución del Consejo Superior Universitario que aprobó el Plan Estratégico (Resolución n.º CSU 325/2012), redefiniendo la misión y estableciendo las metas a alcanzar en el mediano y largo plazo en las funciones sustantivas que a la institución le competen.

En el marco de este trabajo resultan de particular interés los compromisos referidos a la mejora de los indicadores de desempeño académico de los estudiantes. En particular, en el Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras (DIEC) se encuentra vigente¹ un mecanismo institucionalizado de acompañamiento de estudiantes: Programa de Seguimiento de Alumnos (Sánchez, 2010). Como subproducto y capitalizando la experiencia por éste lograda, se delineó un innovador esquema de recuperación de alumnos avanzados que interrumpieron sus estudios.

¹ 2003: Inicio de Tutorías en el DIEC; 2009 inicio mecanismo estructurado; 2012 fue institucionalización del PSA: Res CD DIEC 382/2012. 2006: Inicio acompañamiento de Alumnos Seniors; 2015: Institucionalización PSAS: Res CD DIEC 2014/2015.

El PSAS propone una secuencia de instancias (mayoritariamente administrativas) ordenadas y concatenadas entre sí que hagan expeditivo y eficiente el camino hacia la obtención del anhelado y por años postergado título universitario.

En el intermedio de los procesos individuales se han registrado recurrentemente sucesos que llaman poderosamente la atención en tanto boicotean el propósito, atentan contra el objetivo. En el grupo de trabajo interdisciplinar que integramos, los autores hemos compartido las dificultades que deben superar los AS para poder reinsertarse, no ya desde el aspecto meramente académico. La forma de empezar a remediar algunas situaciones es haciéndolas visibles, revisando el accionar de cada uno de los que interactuamos con ellos, cuestionando nuestros proceder individualmente y como institución.

El organigrama descentralizado de la UNS impone que el alumno interactúe con personas de otras dependencias. Somos estas personas, las que constituimos el “sistema” y, sin duda, no es nuestra intención incumplir los compromisos del Plan Estratégico de la UNS ni las políticas Nacionales, ¿entonces?

Planteo

El PSAS se sustenta funcionando en la modalidad de trabajo en red. Existe una comisión designada específicamente que interactúa con los distintos protagonistas que conforman la plataforma universitaria —Secretarías Generales, Otras Unidades Académicas, Dependencias específicas, Director Decano, Secretaría Académica, Comisiones Curriculares, Consejos Académicos, Tutores—, entre otros.

Los casos se abordan individualmente, la dinámica impone un orden estricto entre los pasos dispuestos. El adecuado cumplimiento en tiempo y forma de las acciones delineadas “a medida” condiciona determinantemente la evolución del caso.

Se convoca a cada AS a una entrevista personal. Se analiza el caso con anticipación a la reunión. Se relevan las singularidades que reviste la situación académica en estudio. Por ejemplo, condición de regularidad, plan de estudios que rige su carrera, reválidas y equivalencias, sanciones por no votar. Todas las instancias se registran.

Este proceso es cíclico y se reitera, con las adecuaciones que la disponibilidad de cada estudiante imponga, en todos los casos. Los aspectos transversales que se recogen en estas iteraciones dejan al descubierto nichos muy fértiles para estudiar en el grupo que los autores conformamos.

Algunos Datos concretos para delinear el contexto y la realidad particular

El conjunto que compone el Programa es de 58 AS. De este total ya se han graduado 14 alumnos y, de no mediar imprevistos, otros 12 lo harán antes de fin de año. De los 32 restantes, 29 son los que se han mantenido más activos en sus progresos académicos. La media estadística de la edad de los AS es de treinta y seis años. En promedio iniciaron sus estudios superiores en 1998, esto es, llevan 17 años en el sistema universitario. La mayoría de estos alumnos supera el 80 % de la carrera aprobada. Un análisis preliminar muestra, entonces, que se encuentran en una etapa laboral plena, haciendo que el impacto de su graduación sea importante en varios aspectos. Esto permite inferir la potencialidad de capacidad productiva jerarquizada que agregarán como ingenieros al país.

Referencias al boicot

La comisión del PSAS se ha nutrido de una vasta experiencia puesto que todos han sido tutores de alumnos por muchos años, han participado de órganos colegiados, de gobierno universitario y se han desempeñado en cargos de gestión².

Las tareas cotidianas de acompañamiento de alumnos y de AS imponen no desviar el camino hacia el destino que mejor favorezca a la institución. Cada caso es una combinación indivisible de aspectos personales y académicos que deben conciliarse con las exigencias propias de la carrera en el marco de la reglamentación vigente.

Cuando nos involucramos con una situación que merece tratamiento particular, generalmente asentimos tácitamente que los demás involucrados también lo harán. Este hecho, absolutamente subjetivo y para nosotros inevitable confronta drásticamente con el funcionamiento del “sistema”.

En general, las respuestas a consultas en diferentes dependencias o el circuito administrativo de una gestión son idénticos independientemente del contexto y de los antecedentes.

En nuestra humilde experiencia, sucesos eventuales, menores, imperceptibles para quien los ocasiona pueden resultar determinantes para el objetivo del iniciador. No hay mala voluntad, hay indiferencia de las personas en complicidad con una estructura y funcionamiento institucionales que la hacen posible. Esto es lo que en el trabajo referimos como boicot.

Si bien podríamos compartir múltiples casos representativos de diferentes connotaciones y trascendencia, vamos a puntualizar dos. Elegimos los que creemos nos permiten enfatizar nimiedades que boicotean irreversiblemente el éxito del acompañamiento en pos del compromiso institucional.

Caso 1

Alumno LD, comenzó sus estudios en Ingeniería Electrónica plan 1988, tramitó en condición de regular el pase al plan 1998, orientación Control. Pierde la regularidad en abril del año 2005. Inmediatamente asiste a la Dirección de Alumnos y Estudios le indican que:

- 1) Debe aguardar a los plazos dispuestos en el calendario para solicitar la reincorporación.
Para pensar: El trámite se hace dos veces por año (junio y noviembre) y la reincorporación entra en vigencia en marzo del año subsiguiente. Recién estaría en condición regular en marzo de 2006.
La persona que lo atiende lo asiste sólo informándolo de restricciones y condiciones. No conoce especificidades ni las averigua.
- 2) El trámite de reincorporación impone cambio al último plan vigente.
Para pensar: Se “evaporan” las materias que estaban sólo cursadas. No se observarán en la historia académica las materias que cambiaron de nombre, código o cuyo examen final tiene fecha de aprobación de más de diez años a la fecha de la reincorporación. En el caso expuesto el estudiante pasaba a contar del 78 % al 15 % de la carrera aprobada en el nuevo plan.
- 3) Debe solicitar ante el Consejo Departamental la reválida y equivalencias que conforme la adecuación del plan de estudios se requieran.

² Los integrantes de la comisión son docentes con experiencia en tutorías, en el Consejo Departamental, Consejo Superior, Asamblea, Comisión Curricular, diversas Secretarías Departamentales, y han integrado comisiones de autoevaluación en los procesos de acreditación CONEAU, tanto para carreras de grado como de posgrado.

Para pensar: las sedes administrativas se emplazan en distintos edificios, inclusive algunos en direcciones que se han modificado desde que el alumno dejó de asistir a la Universidad. No es información que se ofrezca brindar. En la mesa de entradas se le indicará sólo el mecanismo general.

- i. realice una solicitud refiriendo las materias en la que solicita, según corresponda, reválida o equivalencia.
 - ii. adjunte el programa de cada una de las materias en cuestión, impreso y certificado por la autoridad pertinente de la Unidad Académica cabecera.
- 4) La Secretaría Académica del DIEC conforma un asunto que debe circular en guirnalda por todos los departamentos involucrados. En ningún caso la resolución insume menos de un mes.

En esta instancia el estudiante desistió de toda gestión.

Este AS se desempeñó por más de diez años como especialista en una empresa de servicios desarrollando tareas de ingeniería específicas.

La comisión del PSAS lo convocó ofreciendo oficiar de “gestores” para formalizar su reincorporación a la carrera, describimos el plan de acciones propuestos que lo dejaba a tres materias de graduarse en un plazo que, contemplando sus compromisos laborales y familiares no excede un año. El Sr. LD lloró por unos minutos y luego asintió a que diésemos inicio.

Caso 2

Alumno FF. Comenzó sus estudios en el año 1973 en Ingeniería Electricista en una modalidad que actualmente no tiene vigencia.

En el año 1976 gestionó el cambio al plan Electricista 1976, orientación B. Fue una gestión administrativa casi forzosa para los estudiantes del DIEC en ese entonces. Bajo este plan de estudios logró el título intermedio de “Asistente en Ingeniería Eléctrica”.

Perdió la regularidad en el año 1986 adeudando sólo Seminario y Proyecto para recibirse. Previo a esto, en tres oportunidades intentó conciliar su actividad laboral con los requerimientos para finalizar sus estudios (años 1981, 1983 y 1985).

La comisión toma contacto con él por referencia de un graduado DIEC. No todos los registros en papel de los alumnos de la UNS fueron importados a los sistemas informáticos que actualmente concentran la información de los estudiantes. De hecho el Sr. FF no estaba “visible” en el SIU Guaraní.

Se lo convoca a una entrevista personal. Nos encontramos con una persona de destacados antecedentes y logros profesionales acreditados y reconocidos por ingenieros que fueron contemporáneos en la instancia de formación.

El alumno accede a iniciar el camino hacia su graduación refiriendo en reiteradas oportunidades que si bien no conllevará cambios sustanciales en su vida cotidiana, ni familiar, ni profesional, representará el cumplimiento de un pendiente que lleva con pesar.

A continuación se describen algunos pormenores de la ineludible interacción entre el Sr. FF y el “sistema” en el contexto descrito y una vez tomada la decisión de retomar los estudios.

El plan de estudios debe adecuarse a otro pero hay que determinar criteriosamente a cuál. Luego deben solicitarse las reválidas y equivalencias pertinentes, ajustar requisitos académicos, formalizar cuáles serán materias optativas.

Para pensar: aún para las personas que podemos estar familiarizadas con trámites de alumnos la secuencia descrita resulta abrumadora. Esta gestión, de varias instancias, transita por distintas dependencias, inclusive comisiones especiales y Consejos Departamentales. Todos los involucrados

deben compartir el planteo asumiendo como punto de partida que conocen la reglamentación y que están comprometidos con los objetivos institucionales del DIEC, de la UNS y del Ministerio en términos de favorecer la mejora de los indicadores académicos.

La comisión comenzó por la reincorporación. Por defecto, y conforme a lo establecido en la reglamentación, se realizaría al último plan vigente. Considerando que si se analizará la situación académica del estudiante en contraste con el plan de estudios que lo regía (retroactivamente), el caso podía encuadrarse en lo previsto en la Resolución CSU 757/2013 y ser así exceptuado de esta normalización.

Se propuso:

- 1) Solicitar por la vía de la excepción que la reincorporación se realizará al plan de estudios vigente que más favoreciese la pronta graduación. En este caso era el plan 1988 el que le permitía el ingreso al “mejor momento académico” posible.
El alumno fue dado de alta en el sistema SIU Guaraní. Debió completar sus datos censales y familiarizarse espontánea e instantáneamente con una modalidad de interacción diferente.
- 2) El cambio de plan agregó restricciones por el nombre de la carrera por lo tanto se sumó la solicitud de cambio de carrera de Ingeniería Electricista con orientación en corrientes débiles a Ingeniería Electrónica.
- 3) Una vez que el estudiante estuvo “visible” en el SIU-Guaraní debían mapearse las materias de su historia académica a la nueva condición incorporando las opiniones de los Departamentos cabeceras responsables de cada una de ellas.

Esta gestión fue por cuenta de la comisión que debió anticipar con una reunión presencial cada iniciación de trámite.

Logradas las respuestas de todas las Unidades Académicas involucradas, sólo se recibió una opinión desfavorable a las solicitudes. El Departamento de Matemática, en su Consejo Departamental, por recomendación de la comisión de equivalencias, resolvió que había una materia que no estaba cubierta por ninguna de las que el Sr. FF tenía aprobadas.

Para pensar: ¿cuánto colabora a la formación profesional de una persona que se ha desempeñado laboralmente por casi cuarenta años en actividades absolutamente afines a la Ingeniería Electrónica el requerimiento de competencias que han sido previstas ser logradas en el primer año de la carrera? No hay duda de que es lo dispuesto reglamentariamente y que es inobjetable la opinión de la Unidad Académica responsable puesto que es la calificada en expedirse al respecto. Aun así, ¿es razonable?, ¿es consistente con el Plan Estratégico?

Hubo contratiempos. Idas y vueltas administrativas. Por ejemplo, la gestión de adecuación de plan de estudios tuvo que solicitarse en dos instancias. La primera cuando se lo reincorporó pero luego, cuando se formalizó el cambio de carrera el sistema informático automáticamente le asignó el último plan vigente que no es el que a su condición más favorecía. Este paso impuso dos ingresos al Consejo Departamental, paso por comisiones, explicaciones, aclaraciones, fundamentaciones y dos resoluciones aprobando la misma solicitud.

Todos los intermedios le fueron transparentes al Sr. FF. Una de las premisas de la comisión es mantener a los AS “aislados” de la burocracia asociada a su condición.

Transcurridos casi 30 años de haberse distanciado absolutamente de la UNS le restaba sólo aprobar Seminario y Proyecto, y la materia de matemática.

Respecto de Seminario y Proyecto, comenzó a elaborar una tesina en temas afines a los que desarrolla profesionalmente en calidad de consultor. La comisión sugirió como director un docente de la carrera vinculado a la temática. Ambos coincidieron en dar inicio al trabajo en equipo.

Por otra parte, respecto de la materia de matemática se siguió la recomendación del Consejo Departamental de Matemática de entrevistarse con la profesora responsable del área.

El Sr. FF se entrevistó con la profesora que en la instancia de presentaciones consultó: “¿Usted, a su edad, para qué quiere recibirse?”.

Superado el comentario poco feliz, la profesora señaló como la opción a su criterio más conveniente que el alumno cursase regularmente durante el cuatrimestre en la modalidad, con la carga horaria y los requerimientos que lo hacían los demás estudiantes.

Para pensar: ¿debe el “sistema” hacer eco de las situaciones particulares? Conciliar una modalidad ad-hoc que contemplase la carga laboral del alumno y su formación profesional, ¿atenta contra la calidad académica?

El Sr. FF intentó ajustarse a la recomendación en el segundo cuatrimestre de 2014. Su actividad laboral impidió cumplir la demanda horaria.

Reiteró su esfuerzo en el segundo cuatrimestre de 2015. Esto implica gestiones de inscripción a la materia como extracurricular, que insumen dos instancias en un período de inscripción diferente al del resto de las materias. La presentación debe ser avalada por la profesora, por el Secretario Académico del Departamento Cabecera y, transcurridas 48 horas de haberse formalizado en un mostrador, debe confirmarse vía Siu Guraní.

En noviembre de 2015 el Sr. FF comparte con la comisión, en respuesta a una de las comunicaciones periódicas de acompañamiento vía mail, que ha comenzado a padecer una dificultad en su rendimiento intelectual producto de estrés. La recomendación médica es posponer cualquier exigencia en este sentido. Ha detenido su actividad académica.

Quizás hubiese sido más prudente y respetuoso ser menos entusiasta y no generar una frustración de tanto impacto en la vida de FF.

Conclusiones

Tenemos institucionalmente asumido un compromiso con las Políticas Universitarias Nacionales. ¿Estamos a la altura de las circunstancias?

No estamos seguros de que quienes integramos “el sistema” agotemos nuestros esfuerzos por lograr ser coherentes en nuestro accionar con el discurso institucional.

Debiese debatirse cuáles son los objetivos que se miden en los procesos de auditoría y evaluación institucional.

Humanizar la institución y personificar “el sistema” es una utopía. Sin embargo, todos los procesos analizados por el grupo de trabajo se inician a partir de la interacción de dos personas, el alumno y quien recepciona la inquietud. La institución no es una caja negra, sus actores son sujetos sociales que, inevitablemente, intervienen desde una determinada posición política.

Armonizar el buen uso de los recursos públicos con la excelencia académica es un desafío, que aunque irrealizable, amerita el intento.

Documentos

Resolución del Consejo Superior Universitario n.º CSU 325/2012, Universidad Nacional del Sur.

Disponible en: http://www.servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/bof_gral.asp (Consultado el 15 de noviembre de 2015).

Resolución del Consejo Superior Universitario n.º CSU 757/2013, Universidad Nacional del Sur.

Disponible en: http://www.servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/items_frame.asp?item_html=\RESOLUCI\CU757A13.HTM. Consultado el 15 de noviembre de 2015.

Resolución del Consejo Departamental del Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras n.º DIEC 382/2012, Universidad Nacional del Sur.

Disponible en: http://www.diec.uns.edu.ar/docs/Res_DIEC_382-2012_PSA.pdf Consultado el 15 de noviembre de 2015.

Resolución del Consejo Departamental del Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras n.º DIEC 204/2015, Universidad Nacional del Sur.

Disponible en: http://www.diec.uns.edu.ar/docs/Res_DIEC_204-2015_PSAS.pdf. Consultado el 15 de noviembre de 2015.

Plan Estratégico de la Universidad Nacional del Sur (2011)

Disponible en: http://www.servicios.uns.edu.ar/institucion/files/106_AV_44_4.pdf. Consultado el 15 de noviembre de 2015.

Bibliografía

Sánchez, D. *et al.* (2010). “Programa de Seguimiento de Alumnos: la institucionalización del sistema de tutorías en el Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras”, en: Kowalski, V. A. (Ed.). *Actas del 1er Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías en Carreras de Ingeniería, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas, Informática y Afines* (ponencia 75). Misiones, Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

María Jorgelina **Caviglia**

Bibiana **Andreucci**

Eleonora **Ardanaz**

(Editoras)

**Las mujeres en la Historia:
análisis de la participación y
el protagonismo social feme-
nino desde una perspectiva
de género**

Volumen 18

Índice

La representación cultural de la mujer en los Proverbios de Fernán Pérez.....	1018
<i>Carmen del Pilar André</i>	
La cooperación salesiana: posibilidades para su estudio a través de la correspondencia de Enriqueta Alais de Vivot (1900-1919).....	1025
<i>Lucía Bracamonte</i>	
Las mujeres trabajadoras como “problema social”. Polémicas entre conservadoras y liberales en Inglaterra (siglo XIX).....	1032
<i>María Jorgelina Caviglia</i>	
Representaciones de género de la Iglesia y el Estado. Una primera aproximación al caso del Correccional de Mujeres del Buen Pastor en Buenos Aires en la década de 1930.....	1038
<i>María Julieta Giacomelli</i>	
Dejar de parecer para ser: el discurso de la sexualidad femenina en <i>The Freewomen</i> (1911-1912).....	1045
<i>Virginia Lazzari, Eleonora Ardanaz</i>	
Distintas estrategias, un mismo objetivo: la nueva mujer según Helen Taylor y Henrietta Müller.....	1052
<i>Mariela Rayes</i>	

La representación cultural de la mujer en los *Proverbios* de Fernán Pérez de Guzmán

Carmen del Pilar André
Universidad Nacional del Sur
cpandre@uns.edu.ar

La sociedad medieval, fundamentada en el patriarcado, construye para la mujer un lugar simbólico de sumisión, a partir de discursos culturales que, enunciados desde la perspectiva masculina, naturalizan la preeminencia del varón sobre la mujer y distribuyen las funciones sociales, de modo que al hombre corresponde el dominio de la vida pública mientras que la mujer queda relegada al ámbito doméstico y privado.

Señala Adeline Rucquoi (1995: 7-10) que los textos eclesiásticos de teólogos y canonistas no logran resolver la contradicción de los escritos de San Pablo, quien predica la igualdad del hombre y la mujer ante Dios (*Gálatas*, III, 28) pero sostiene que en el plano terrenal “la mujer es gloria del varón” (*Corintios*, XI, 7). Así, San Agustín propugna que el orden natural ubica al sexo femenino bajo la dependencia y al servicio del sexo masculino (*Confesiones*, XIII, 32); San Isidoro de Sevilla establece que la diferencia está en la fuerza del cuerpo, mayor en el hombre y más débil en la mujer (*Etimologías*); Tomás de Aquino abreva en el aristotelismo para considerar a la mujer como un varón fallido, con menos razón y dignidad, ordenada para la generación, nacida del hombre y subordinada a él (*Suma Teológica*, Parte I, q. 92, a1) y el Derecho canónico establece que, debido a su estado de servidumbre, la mujer está sujeta al varón y no puede gozar de capacidad jurídica (*Decreto de Graciano*). A partir de la divulgación de la literatura antifeminista en los siglos XII y XIII, la Iglesia reencauza su preocupación por la mujer e instala un movimiento de renovación espiritual que propone el modelo de la Virgen María, insiste en el sacramento del matrimonio como acuerdo de dos voluntades, canoniza por su ejemplaridad a mujeres consagradas o laicas y amplía la esfera de destinatarias de los sermones; todo lo cual, si bien propicia una mejoría de la condición femenina, al mismo tiempo implica un control de la esfera privada.

El Derecho civil escrito, elaborado en las cortes reales y bajo la influencia del canónico, mantiene a la mujer en estado de incapacidad jurídica, suele considerarla como “un ser menor de edad, ‘incapaz’ en general”, la coloca bajo la potestad del padre y luego del marido o, en su defecto, de otro familiar varón, y en la mayoría de los casos no puede administrar ni disponer de sus bienes, ni comparecer ante un tribunal (Rucquoi, 1978: 2).

La literatura, también coto de voces masculinas, oscila entre el pro-feminismo y la misoginia, pero en ninguno de los casos promueve a la mujer como sujeto, sino que le asigna un rol pasivo en el que es objeto del amor o del deseo, de la sátira o del disciplinamiento, conforme a unos modelos destinados a legitimar el ejercicio del poder patriarcal y a mantener el orden social.

El necesario recorte para este trabajo me impone circunscribirlo a la labor ejecutada por los primeros humanistas castellanos, en cuanto a la reelaboración de la tradición paremiológica medieval

para adaptarla a los nuevos códigos cortesanos del siglo XV, por lo que me propongo revisar los *Proverbios* de Fernán Pérez de Guzmán, poema compuesto posiblemente entre 1445 y 1448¹, que contiene una miscelánea de preceptos ético-morales para guiar la conducta de los nobles (Haro Cortés, 2003: 225). Dentro de ese corpus, me centraré en las estrofas que dan cuenta de la representación cultural sobre el rol de la mujer que, instaurada desde la perspectiva masculina, la relega a un vínculo asimétrico, subsidiario del hombre, a través de prescripciones normativas que tienden a fijar las cualidades femeninas para ennoblecimiento del varón, a establecer las reglas para moldear las virtudes de la mujer y a advertir sobre sus tachas².

No son datos menores que el enunciador sea el Señor de Batres (1377-1460), sobrino del canciller Pero López de Ayala y tío del marqués de Santillana, un noble cortesano que participa de las contiendas entre su estamento y la monarquía durante los reinados de Enrique III y Juan II y, a la vez, un intelectual que desarrolla una vasta obra literaria difundida en los cancioneros del siglo XV (Vaquero, 2003), y que el destinatario de los versos sea su “primo” Vasco de Guzmán, arcediano de Toledo, a quien da anuencia para que los divulgue entre otros lectores posibles, pertenecientes al círculo cortesano y político³.

La composición vehiculiza la doctrina moral y la experiencia de vida de Pérez de Guzmán y, en líneas generales, presenta primero el plano de lo humano a través del planteo práctico de las virtudes y los vicios —que asume la forma de consejos—, la reflexión ética y los casos particulares de cualidades positivas y sus contrarias, para luego proponer la adecuación del hombre al orden trascendente de la visión cristiana.

Consta de un prólogo y ciento dos coplas redondillas, “bastante prosaicas” (Menéndez Pelayo, 1944: 66), que contienen un bagaje sapiencial que el autor declara tomar de Séneca y Salomón, aunque también incorpora refranes de cuño tradicional y popular que recoge de la escucha y de la lectura no declarada del mester de clerecía. De aquel total, destina siete estrofas para aconsejar a los hombres sobre las virtudes y los defectos de la mujer y sobre la tutela con que deben guiarla en su rol de esposa, pues la institución del matrimonio, especialmente entre los poderosos, traspasa la esfera de lo personal y constituye una alianza de intereses entre dos familias, que tiene repercusión en el orden de la sociedad (García Herrero, 2005: 112).

En el repertorio de enseñanzas a los señores para el desempeño en los ámbitos político y social, ingresa los consejos sobre la elección de la mujer adecuada para el matrimonio:

La muger mansa e casta,
cuerda e auisada,
ningún thesoro non basta
por que pueda ser comprada.

Con tan gran estimacion
he yo este don precioso,
que basta a qualquier varon
para ser muy virtuoso. (estr. 34-35)⁴.

¹ La composición pertenece a la etapa en que Pérez de Guzmán ya se ha apartado de la actividad política y se dedica de lleno a la creación literaria desde su retiro en el solar familiar de Batres.

² El presente trabajo se inserta en el marco del proyecto de investigación “Didactismo en la literatura española medieval: Colecciones de sentencias y Refraneros castellanos del siglo XV”, dirigido por la Dra. Alicia Ramadori; dicho proyecto se desarrolla en el Centro de Estudios Medievales y Literatura Comparada del Dpto. de Humanidades de la UNS y ha sido acreditado en el Programa de Incentivos por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSur.

³ El desarrollo de los *Proverbios* se plantea desde un esquema comunicativo en el que el emisor en primera persona del singular —“yo”— se dirige a un destinatario en segunda persona del singular, a quien interpela con el vocativo de “amigo”, y sigue una hilación argumentativa.

⁴ Todas las citas del poema corresponden a la edición de Pérez de Guzmán, 1912: 752-759.

Las cualidades recomendadas son obediencia, castidad, cordura y prudencia, atributos que honran a la esposa y dignifican al marido, y Pérez de Guzmán se mantiene fiel a la ideología tradicional sobre el matrimonio.

El prototipo femenino que postula desde una perspectiva laica se ajusta al modelo devocional mariano difundido en el siglo XIII, que propone la figura humana de María como el espejo de conductas ideales a seguir por los cristianos y en particular por las mujeres, a quienes ofrece la posibilidad de redimirse de la culpa del pecado original y un paradigma de perfección a emular, dentro de las funciones que la sociedad ha establecido para ellas y que son correlato de los epítetos caracterizadores de María: esposas y madres, vírgenes, reinas o señoras, criadas. “Pero siempre, mediante la práctica de aquellas virtudes que, aún siendo genéricas, la tradición consideró como más características de la Madre del Redentor: la castidad, la templanza, la modestia, la obediencia, la misericordia...” (Pérez de Tudela, 1993: 2).

La obediencia al marido es requisito esencial para la paz conyugal, como lo demuestran también las lecciones de otro noble, Don Juan Manuel, quien en el siglo XIV dedica algunos de sus escritos a la problemática de la mujer en relación con el matrimonio. En *El conde Lucanor* (2003: 162-176), se ocupa de la cuestión en el ejemplo XXVII: “De lo que conteçió a un emperador et a don Alvar Háñez Minaya con sus mugeres”. Siguiendo el marco del diálogo didáctico que estructura el libro, el ayo sabio relata al conde dos historias que presentan modelos femeninos opuestos, el de la esposa porfiada —al que me referiré más adelante— y el de la esposa sumisa de Alvar Háñez Minaya, doña Vascañana, que se ofrece como patrón de consorte perfecta, pues negando lo que ve con sus propios ojos, adhiere a lo disparatado que su marido dice ver, no por complacerlo, sino porque está convencida de que su esposo no puede equivocarse (Rossaroli de Brevedan, 2005: 81). El amor perfecto de la esposa se funda en la pérdida de su dimensión de la verdad y en la aceptación de que el marido es el más sabio y de que todo lo que él decide es bueno y justo (Duby, 1992: 139).

Contemporáneo del señor de Batres y sobrino suyo, Íñigo López de Mendoza, Marqués de Santillana (1398-1458), dedica *Los Proverbios* o *Centiloquio* (1437) a la instrucción del joven príncipe Enrique [IV], hijo de Juan II, a través de una serie de preceptos políticos y morales glosados que, en lo que respecta al matrimonio, reflejan “la convergencia entre principios tradicionales y nuevas nociones acordes con las coetáneas circunstancias históricas” (Ramadori, 2013: 6):

Grand corona del varón
es la muger,
quando quiere obedecer
a la razón;
non consigas opinión
en casamiento,
mas elige con grand tiento
e discreçción.

Ca los que buscan façienda,
non curando
de virtudes, van buscando
su contienda;
[...]

La beldad e fermosura
loaría,
si las viese en compañía

de cordura;
 mas atarde o por ventura
 s'acordaron,
 nin muy lueñe se fallaron,
 de soltura. (estr. 44-46)⁵.

Los consejos del Marqués de Santillana concuerdan con la doctrina paulista —“la mujer es gloria del varón”— y tomista —la mujer debe someterse a la superior inteligencia del hombre—; recomiendan al príncipe privilegiar las virtudes femeninas auténticas y desestimar sus bienes mundanos de fortuna y hermosura y, contrariando lo usual, le sugieren no atenerse a la opinión ajena en la concertación del matrimonio, sino elegir a su consorte por sí mismo con sensatez y discreción.

Volviendo al poema de Pérez de Guzmán, el autor destina un apartado para presentar casos particulares de virtudes en oposición con sus vicios y, en relación con los deberes del esposo, fija algunas reglas para moldear las virtudes femeninas: la honestidad se cultiva con buenos consejos, la bondad debe cuidarse y la liviandad corregirse y, por lo tanto, hay que custodiar a la buena y enseñar a la que no lo es.

Tanto es la muger loada
 quanto es en honestat puesta,
 e tanto es ella honesta
 quanto es bien castigada.

Ponga guarda a la bondat
 por que sea conseruada;
 castigue la liuiandat
 porque sea emendada.

Por ende quien me creyere
 a la buena guardara,
 e a la que tal non fuere
 con tiento castigara (estr. 75-77).

Prevalecen aquí las imágenes del marido-maestro y la mujer guardada-obediente, acorde con la pastoral de los siglos XIII al XV, que da al hombre la prerrogativa de regir, sostener, enseñar, controlar y corregir a su cónyuge y le encomienda la función de instruir a la esposa en cuestiones tan variadas como la administración doméstica, la generación y educación de los hijos menores, la moral, la religión y, especialmente, la de custodiar y enmendar sus costumbres (Duby, 1992: 148-150).

El último verso citado —“con tiento castigara”— puede resultar ambiguo para el lector moderno, por lo que resulta pertinente restituir los conceptos a su contexto de enunciación; en la Edad Media, “castigar” equivale a “aconsejar” y “con tiento” significa “con cuidado, con cordura o sensatez, con habilidad”, por lo que habría que excluir la posibilidad de que prescribiera el castigo físico.

En relación con los vicios, el Señor de Batres advierte sobre la mujer “braua e sañuda”, a quien síndica como propensa a la lujuria, la ira y la venganza.

De las angustias la muerte
 es la mayor e mas cruda;

⁵ Los versos citados provienen de la edición de López de Mendoza, 1988: 240.

de las bestias la mas fuerte
la muger braua e sañuda.

Es mas flaca a resistir
la pasion e mas ligera,
a la ira concebir
e a vengança mas fiera (estr. 93-94).

La mujer aparece bestializada a causa del defecto de ser terrible y de mal genio, es decir, por no ajustarse al ideal de obediencia, y esa condición animal que se le atribuye abreva en la teoría aristotélica sobre la relación de los sexos, que considera a la mujer sustancialmente inferior al hombre.

Estas tachas femeninas también son fustigadas por Don Juan Manuel en *El Conde Lucanor*, ya que su ideario está guiado por “el principio de que la paz conyugal solo puede lograrse si la mujer es obediente y se somete a la autoridad del marido, y esto se logra cuando el marido impone desde temprano su autoridad” (Rossaroli de Bredan, 2005: 83). En el ejemplo XXVII —ya mencionado a propósito del relato de la esposa obediente— hay otra narración que presenta el modelo negativo de la mujer del emperador Fadrique, “la más brava et la más fuerte et la más rebessada cosa del mundo”, quien muere a causa de su propio vicio, la porfía, según el plan trazado por el marido que, imposibilitado de corregirla, se deshace de ella induciéndola a un accidente. Por su parte, en el ejemplo XXXV (2003: 196-202): “De lo que contesçió a un mançebo que casó con una [muger] muy fuerte et muy brava” se plantea el tema de la imposición de la autoridad masculina sobre la cónyuge desde el primer día de casados, mediante el cuento del marido que domina a la esposa terrible a través de un ardid: mata sucesivamente al perro, al gato y al caballo porque desobedecen su pedido de darle aguamanos y entonces la mujer, temiendo que le pasará lo mismo si no acata su voluntad, se torna sumisa. Subyace en estos dos ejemplos la idea autoritaria de que el hombre puede emplear la inteligencia o la violencia para imponerse sobre la mujer y de que hasta las consecuencias extremas derivadas de su proceder estarán justificadas.

El mismo Don Juan Manuel condensa la cuestión en un proverbio: “Más valdría seer omne soltero, que casar con muger pofiosa” (2003: 281).

Según lo ya señalado, Pérez de Guzmán menciona a Séneca como una de sus fuentes, cuya obra ha de conocer a través de las traducciones de su amigo y maestro, Alfonso de Cartagena, obispo de Burgos. En las estrofas de los *Proverbios* dedicadas a la representación de la mujer, se aprecia la amplificación y la adecuación al verso del sustrato de algunas sentencias del filósofo latino: “Bienaventuradamente bive aquel a quien su muger obedece todos sus mandamientos” (n.º 1593) y “Obra de muger es enloquecerse con saña” (n.º 191).⁶

Cabe pensar que en la Edad Media las prevenciones sobre la mujer y el matrimonio atraviesan todos los estamentos, pues así lo atestigua el refranero, fenómeno cultural de cuño tradicional y popular, que para el siglo XV ha ingresado en el adoctrinamiento escolar y en la educación de la nobleza (Bizzarri, 2004: 120). En los *Refranes que dizen las viejas tras el fuego* recopilados por el Marqués de Santillana aparecen formulaciones que enseñan a no confiar en el género: “De la mala muger te guarda y de la buena no fies nada” (n.º 209), ni en la cordura femenil: “En cabeça loca no se tiene toca” (n.º 311) y que las confinan al trabajo doméstico:

⁶ Cito según la edición de *Floresta de Philosophos*: 1904: pp. 74 y 15 respectivamente. Sin entrar en la compleja trama de la traducción y la composición en la Edad Media, dicho florilegio es anónimo, data de mediados del siglo XV y constituye una antología de sentencias procedentes de fuentes clásicas y medievales diversas. El material extractado de los escritos de Séneca es tomado directamente de las traducciones de Alfonso de Cartagena, quien a su vez lo tradujo del original latino (Haro Cortés, 2003: 159-160).

La muger [y] la sardina de rostros en el fuego” (n.º 379). En relación con la indisolubilidad de la unión marital y la responsabilidad que ello implica, registra un refrán que puede ser admonitorio tanto para los hombres como para las mujeres: “Antes que cases cata que fazes, que no es ñudo que assi desates (n.º 20)⁷.”

En suma, en lo atinente a la consideración sobre la mujer, Fernán Pérez de Guzmán no se ocupa de ella en sí misma, sino en su rol de esposa, para aconsejar a los cortesanos sobre las virtudes y los vicios femeninos y sobre la autoridad que debe ejercer el varón dentro del matrimonio.

Su discurso recoge las tradiciones eclesiásticas y laicas precedentes y las transmite al siglo XV, con vistas a la conservación de la institución matrimonial como base del orden social.

La ideología patriarcal que sustenta el autor coincide con la de sus contemporáneos, nobles, políticos y humanistas como él, quienes desde ese lugar de poder, pugnan por mantener a la mujer en una situación de asimetría, dependencia y sumisión con respecto al hombre.

Bibliografía

- Anónimo (1904). “Floresta de Philosophos”, en: Foulché-Delbosc, *Revue Hispanique*, n.º XI, pp. 5-154.
- Duby, G. y Perrot, M (Dir.) (1992). *Historia de las mujeres en Occidente*, Madrid, Taurus.
- García Herrero, M. (2005). *Del nacer y el vivir. Fragmentos para una historia de la vida en la Baja Edad Media*, Zaragoza, Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C.), cap. II, pp. 107-234.
- Haro Cortés, M. (2003). *Literatura de castigos en la Edad Media: libros y colecciones de sentencias*, Madrid, Ediciones del Laberinto.
- Juan Manuel, Don (2003). *El Conde Lucanor*, ed. Blecua, J., Madrid, Castalia.
- López de Mendoza, I., Marqués de Santillana (1988). *Proverbios o Centiloquio*, en: Gómez Moreno, A. y Kerkhof, M. (Eds.) *Obras completas*, Barcelona, Planeta, pp. 216-267.
- López de Mendoza, I., Marqués de Santillana (1995). *Refranes que dizen las viejas tras el fuego*, ed. Bizzarri, H., Kassel, Edición Reichenberger.
- Menéndez Pelayo, M. (1944). *Antología de poetas líricos castellanos*, ed. Sánchez Reyes, E., Santander, Aldus, t. II, cap. X, pp. 51-76.
- Pérez de Guzmán, F. (1912). *Prouerbios*, en: Foulché-Delbosc, *Cancionero Castellano del siglo XV*, t. I., Madrid, Bailly-Bailliére, pp. 752-759.
- Pérez de Tudela, M. I. (1993). “El espejo mariano de la feminidad en la Edad Media española”, en: *Anuario Filosófico*, n.º 26, 8 pp.
 Disponible en: http://www.vallenajerilla.com/berceo/perezdetudela/mariay_feminidad.htm.
- Ramadori, A. (2013). “Nota complementaria a ‘La escritura proverbial de Santillana’”, en: *Olivar*, vol.14, n.º 19, 15 pp.
 Disponible en: http://www.olivar.fahce.unlp.edu.ar/article/view/OLIV14n19a02/pdf_40
- Rossaroli de Brevedan, G. (2005). “La concepción de la mujer y el matrimonio en *El Conde Lucanor*”, *Revista Melibea*, vol. 1-2, pp. 77-88.
- Rucquoi, A. (1978). “Historia de un tópico: la mujer en la Edad Media”, *Historia 16*, n.º 21, pp. 104-113.
 Disponible en: <http://www.bibliotecagonzalodeberceo.com/berceo/adelinerucquoi/mujermedieval.htm>

⁷ Cito por la edición de López de Mendoza, 1995: pp. 86, 90, 94 y 78, respectivamente.

Rucquoi, A. (1995). “La mujer en la Edad Media”, *Historia 16*, n.º 12, 31 pp.

Vaquero, M. (2003). “Cultura nobiliaria y biblioteca de Fernán Pérez de Guzmán”, *Lemir*, n.º 7.

Disponible en: <http://parnaseo.uv.es/lemir/revista/revista7/vaquero/mercedesvaquero.htm>.

La cooperación salesiana: posibilidades para su estudio a través de la correspondencia de Enriqueta Alais de Vivot (1900-1919)

Lucía Bracamonte

CER - Universidad Nacional del Sur - CONICET

luciab@criba.edu.ar

Desde fines del siglo XIX existieron mujeres argentinas que secundaron los emprendimientos de los salesianos, inscribiéndose a título individual en la Pía Unión de Cooperadores Salesianos y actuando colectivamente. El primer agrupamiento fue la Comisión o Junta Auxiliar de Señoras Cooperadoras creada en 1900 en la Capital Federal, cuyo propósito era colaborar en los preparativos del Segundo Congreso Internacional de Cooperadores Salesianos. Su primera Presidenta fue Enriqueta Alais de Vivot, quien ejerció ese cargo hasta su muerte, acaecida en 1919. En el momento de asumir esa función, esta cooperadora, que había nacido en la Argentina en 1852, tenía 48 años y era viuda. Había estado casada durante veintitrés años con Narciso Vivot, un terrateniente pampeano con el cual había tenido nueve hijos. Su compromiso efectivo con la congregación no se reducía al ejercicio de la función mencionada, ya que también se desempeñaba como Presidenta Honoraria de la Asociación de Ex Alumnas de María Auxiliadora¹.

Si bien existen en la historiografía argentina estudios referidos a las concepciones católicas de femineidad, los roles asistenciales de las mujeres y el accionar salesiano, aún no se han realizado investigaciones sobre las comisiones centrales de cooperadoras². El objetivo de esta ponencia es analizar las cartas, tarjetas postales y tarjetas personales que Alais envió a sacerdotes, funcionarios y otras cooperadoras a fin de evaluar sus potencialidades para efectuar indagaciones sobre las actividades de asistencia social, desde la línea de la historia de las mujeres.

El corpus analizado está compuesto por un centenar de documentos de carácter epistolar, localizados en el Archivo Central Salesiano de Buenos Aires y en el Archivo Salesiano Patagónico de Bahía Blanca³. Desde una perspectiva de género, teniendo en cuenta las definiciones sexuales en torno a la femineidad presentes en estos escritos, identificaremos las dimensiones de los procesos asistenciales a las cuales permiten acceder. Actualmente, la historia *de* mujeres, que busca aportar a la construcción de una historia general *con* mujeres, sigue enfrentándose con el problema del acceso a fuentes y

¹ Los datos biográficos fueron extraídos de: Archivo General de la Nación (1895), Ex-alumnas de las Hijas de María Auxiliadora (1919) y Martínez Vivot (1991).

² Sobre las concepciones católicas de femineidad véase: Acha (2000), Barrancos (2006) y Lida (2013). Algunas investigaciones recientes sobre los roles asistenciales de las mujeres son las siguientes: Eraso (2009), De Paz Trueba (2010), Guy (2011), Dalla-Corte Caballero (2013), Vaca (2013), Dalla-Corte Caballero *et. al.* (2014). Sobre el accionar salesiano véase: Nicoletti (2004), Fresia (2005), Landaburu (2012) y Moretti (2014).

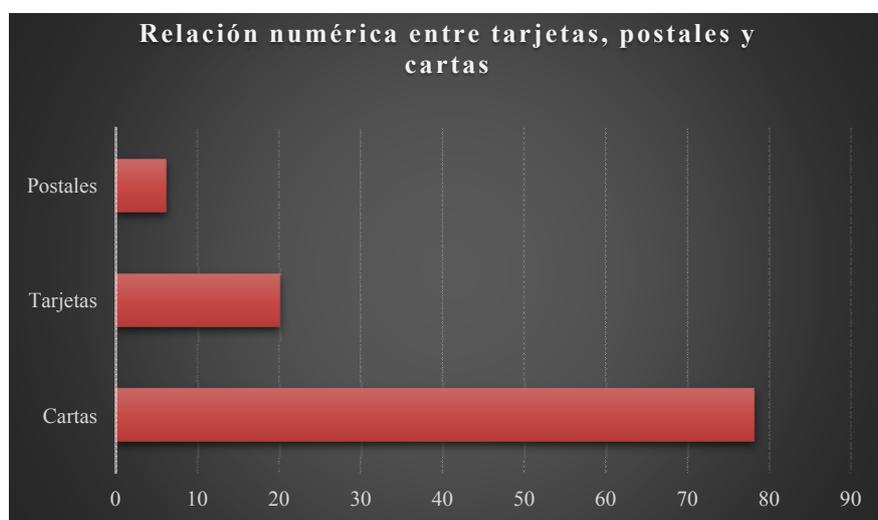
³ Desconozco si las epístolas recopiladas son todas las que escribió, debido a su dispersión y a que no localicé libros copiadore ni sobres. Agradezco a las autoridades del Archivo Histórico Salesiano Patagónico de Bahía Blanca (en adelante AHSP) y del Archivo Central Salesiano de Buenos Aires (en adelante ACS) por facilitarme la búsqueda del material.

archivos que se señalara como una cuestión relevante desde las últimas décadas del siglo pasado. La búsqueda de huellas femeninas en materiales tradicionales y las lecturas a contrapelo se complementan con esfuerzos tendientes a detectar nueva documentación. Los hallazgos sobre los cuales se reflexiona en esta ponencia revelan que, aún en el caso de mujeres de la elite que tenían acceso a la palabra escrita y pública, quedan todavía evidencias que visibilizar.

Características de las cartas de Enriqueta Alais de Vivot

Desde fines del siglo XX, en el marco del denominado “giro subjetivo”, la expresión autobiográfica y la testimonialidad alcanzaron un lugar central entre los intereses de los científicos sociales. Como consecuencia, las “escrituras del yo”, en tanto espacios privilegiados de expresión personal, fueron objeto de nuevas y prolíficas lecturas desde espacios disciplinares diversos (Fernández Cordero, 2013/2014: 23). En cuanto a las mujeres, en la historiografía argentina referida al siglo XIX y principios del siglo XX existen estudios sobre epístolas de benefactoras, maestras, religiosas y madres de emigrantes⁴. En esa época, esta forma de escritura se había generalizado como una práctica cotidiana de comunicación admisible para las mujeres de todos los sectores sociales, que aprendían a desarrollarla mediante manuales, folletos y enseñanzas escolares.

Las cartas, tarjetas personales y tarjetas postales de Alais son, por definición, instrumentos de comunicación escrita, dialógica, diferida y entre espacios distintos que, por su localización archivística, pueden ser tipificados como fuentes institucionales. Las cartas, que constituyen la mayor parte del corpus, fueron manuscritas por ella en papel rayado de doble faz o con diseño de cuartillas dispuestas en bifolios. En ocasiones, utilizó pliegos que tenían membretes, las iniciales de su nombre impresas o en relieve y/o bordes negros en señal de luto. En cuanto al esquema compositivo, estos textos solían responder al modelo creado por la tipificación del género, pues contaban con la datación tópica y crónica, la explicitación del remitente, la salutación, el cuerpo, la despedida y la firma autógrafa. En cuanto a las tarjetas personales, fueron manufacturadas en papel de mayor gramaje y de tamaño más reducido que el de las cartas. Combinaban texto impreso —generalmente su nombre— y mensajes manuscritos en el anverso y el reverso. Finalmente, las postales consistían en una imagen —que podía estar acompañada de un texto impreso— y mensajes confeccionados de puño y letra.



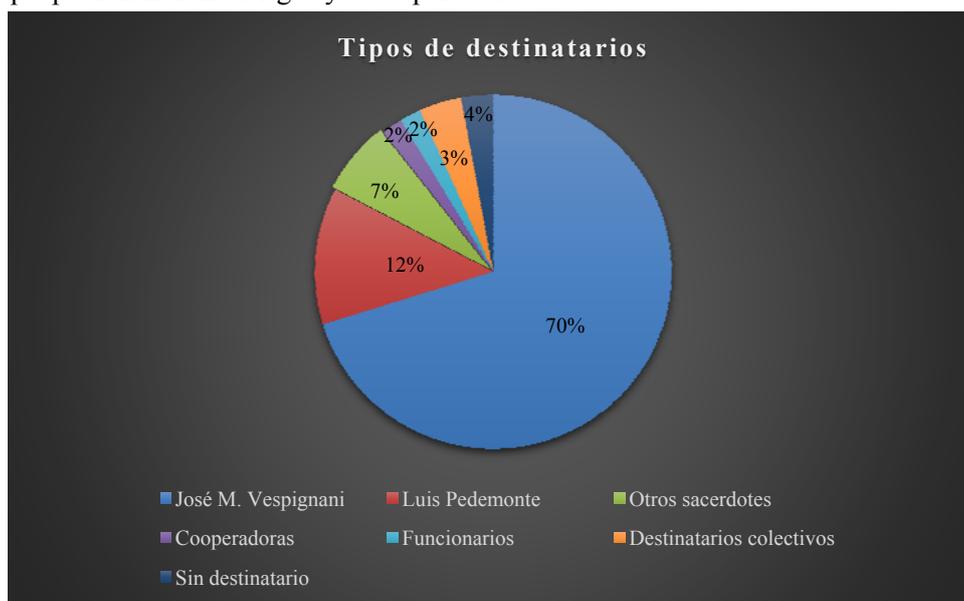
Fuente: Elaboración propia.

⁴ Véase, a modo de ejemplo: Da Orden (2007), Caldo y Fernández (2009) y Folquer y Fernández (2014).

En cuanto al plano gráfico, los textos analizados fueron manuscritos en letra cursiva y con tinta negra. Su productora gozaba de una buena competencia escrita, propia de un nivel alfabetizado, ya que la ortografía y la gramática eran cuidadas. Sin embargo, pese a que se expresaba con fluidez, son escritos que exigen un gran trabajo de desciframiento debido a que, como ella misma manifestaba, generalmente fueron elaborados con premura o en épocas de enfermedad y convalecencia.

Alais envió la correspondencia desde su residencia de la Capital Federal o desde su estancia el Retiro situada a unos 130 kilómetros al sur de la primera. La mayor parte de la misma fue dirigida a José M. Vespignani quien, por su carácter de Inspector Salesiano, era Director de la Comisión. Se trataba de un intercambio bidireccional, ya que en los archivos se conservan algunas cartas de ese sacerdote. La comunicación entre ambos era periódica, como se desprende de los pedidos de disculpas que Alais le dirigía por escribirle en demasía y de su extrañeza cuando no recibía respuesta. No solo se mantenían en contacto mediante cartas, ya que también hablaban teléfono y se enviaban telegramas, además de encontrarse en persona.

Como señalamos anteriormente, estamos ante fuentes cuyas materias, funciones y motivaciones estaban relacionadas con las labores propias del cargo que Alais detentaba. Como toda escritura epistolar, estas cartas, tarjetas personales y postales satisfacían, en primera instancia, una necesidad comunicativa vinculada en este caso al desenvolvimiento cotidiano de las tareas de las cooperadoras. Si bien la mayoría de las misivas involucraban a dos interlocutores individuales, otras tenían destinatarios colectivos que podían incluir clérigos y/o cooperadoras.



Fuente: Elaboración propia.

Excepto en lo que respecta a las cartas con destinatarios colectivos, que son minoritarias, el carácter institucional de estos documentos no implica que fueran públicos. En ocasiones, su emisora expresaba el deseo de mantener en secreto algunos asuntos delicados. Además de este pacto de confidencialidad, se entremezclaban en el contenido asuntos íntimos y familiares con los que podríamos denominar “oficiales”. Como indica Nora Bouvet, las cartas son escritos proteiformes (Bouvet, 2006: 25). En razón de este carácter permiten, entre muchas otras cosas, reflexionar en términos de género sobre la compleja interrelación entre lo público, lo doméstico y lo privado en el caso de las mujeres de la elite que, como Alais, se ocupaban de tareas asistenciales en roles dirigentes⁵.

⁵ Desde un punto de vista analítico, distinguimos lo privado, que implica la retirada voluntaria del espacio público para beneficiarse de un tiempo propio, de lo doméstico, estructurado a partir de una lógica de entrega que se traduce en una presencia continua y atenta a los asuntos de los otros (Murillo, 2006: VXi).

Entre lo público, lo doméstico y lo privado

La correspondencia de Alais permite identificar las actividades realizadas por las cooperadoras en el marco de un sistema benéfico asistencial mixto. En el contexto del mismo, el Estado dejaba en manos de entidades caritativas la atención de gran parte de las demandas sociales producidas por los desajustes del proceso de modernización e intervenía mediante el otorgamiento de subsidios. Del mismo modo que otras benefactoras asociadas de la época, las cooperadoras accedían a un espacio público delineado, en función de la teoría de la división de las esferas, para ser gestionado, mercantilizado y reglado por los hombres. A través de las misivas puede vislumbrarse cómo estos sujetos considerados formalmente en condición de minoridad ejercían derechos civiles, intervenían políticamente y trazaban redes de sociabilidad. Sus emprendimientos estaban legitimados en la creencia de que sus cualidades naturales las hacían aptas para la atención de los sectores vulnerables. Sin embargo, la potencialidad de dichas fuentes no se reduce a ampliar y corroborar análisis de tipo morfológico y funcional que podrían realizarse a partir de otros documentos como los reglamentos, las actas de sesiones, las memorias, los balances y la prensa.

Un aspecto particular que esta correspondencia permite desvelar es hasta dónde se extendían los márgenes para el accionar relativamente autónomo de la Presidenta, al encontrarse inmersa en un marco regulatorio que constreñía sus funciones asignándole un rol subordinado. La normativa general de la Pía Unión ubicaba a las juntas femeninas bajo la tutela sacerdotal y en una posición subalterna con respecto a las masculinas⁶. Pese a ello, Alais propuso candidatas para reemplazarla en caso de renuncia, emitió opiniones sobre el reglamento, se quejó por la inasistencia de los sacerdotes a las reuniones, se molestó cuando las contribuciones de la comisión no eran publicitadas, expuso algunas experiencias desagradables de sus compañeras en los colegios y tomó algunas decisiones sobre el destino de fondos sin consultar previamente al Director (aunque se apresuró a informarlas)⁷. En suma, los escritos de esta cooperadora dejan entrever que, si bien en líneas generales acataba las reglamentaciones e indicaciones de sus superiores, en ocasiones contaba con cierta libertad de acción y de opinión. Muestran, además, que los sacerdotes eran receptivos a sus inquietudes y sugerencias.

Otro aspecto que la correspondencia permite reconstruir, y que es difícilmente asequible a partir de otras fuentes, es la manera en que se efectivizaban las oportunidades de ejercicio de poder intra género brindadas por los marcos normativos. Asumiendo su rol de liderazgo, Alais se preocupaba por mantener incentivadas a sus compañeras, le pedía al Director que obrara en el mismo sentido y elogiaba a sus colaboradoras más eficientes y comprometidas, como Celia Lapalma de Emery, Ernestina Bullrich de Mosquera y Mercedes Bullrich de Casares⁸. Como cabeza de la Comisión, ocupaba una posición de autoridad frente a las restantes cooperadoras y se erigía en representante, voz autorizada y enlace entre ellas y los miembros del poder religioso y político.

Las cartas también permiten avanzar más allá de la especificación formal y del ejercicio de las atribuciones de la Presidenta, para observar cómo conciliaba ese rol con sus papeles familiares. Alais se autorrepresentaba como una cooperadora comprometida y como una madre de familia. Combinaba sus labores benéficas con las hogareñas, por lo cual era frecuente que las reuniones se celebraran en su

⁶ Sobre las normativas de la Pía Unión, véase: ACS, Manual teórico-práctico para uso de los decuriones y directores de la Pía Asociación de los cooperadores salesianos (1897).

⁷ A modo de ejemplo, véase: Alais de Vivot (s.a., agosto, 10), Alais de Vivot (1903, enero, 20), Alais de Vivot (1911, mayo, 9), Alais de Vivot (1911, mayo, 29) y Alais de Vivot (1917, s.m., 31).

⁸ Estos aspectos se observan, por ejemplo, en: Alais de Vivot (1912, septiembre, 27), Alais de Vivot (1914, abril, 19), Alais de Vivot (1915, mayo, 16), Alais de Vivot (1915, diciembre, 22) y Alais de Vivot (1917, octubre, 14).

casa⁹. El mantenimiento de la comunicación epistolar formaba parte de esas actividades que debía compatibilizar con las responsabilidades familiares como la asistencia a eventos sociales y religiosos, las entrevistas con sacerdotes y funcionarios, las visitas a colegios, etc. Durante los meses de verano, se radicaba con sus hijos/as, nueras y nietos en El Retiro, para hacer, en sus propias palabras, “vida de familia y de capilla” (Alais de Vivot, 1918, febrero, 16). Pese a que en la época estival se interrumpían las reuniones de la comisión, ella no discontinuaba la actividad que la ocupaba durante el resto del año, encargándose de los asuntos pendientes de resolución y manteniéndose comunicada con Vespignani y otros sacerdotes.

Varias veces Alais expresó por carta su intención de declinar el cargo que detentaba por razones personales y familiares, entre ellas, sus problemas de salud, diversas estadías en Europa, una mudanza, el luto por la muerte de un hijo y la enfermedad de un hermano. Llegó a manifestar, incluso, que sus ocupaciones como madre no eran compatibles con su tarea como Presidenta. Esto sucedió en 1909, cuando solicitó que se aceptara su renuncia alegando que la más “poderosa”, “única” y “primera” razón de su solicitud era que debía atender a sus hijos, sobre todo a “Marianita” que “muy pronto se presentara a sociedad” (Alais de Vivot, 1909, agosto, 12). En todos los casos, aclaraba que el cumplimiento de su deseo de dimitir no significaba que cesara de colaborar con la obra de Don Bosco, ya que podía desempeñarse en un puesto de menor responsabilidad e inversión de tiempo, como el de vocal. Las articulaciones y tensiones de este tipo entre las obligaciones familiares y las funciones en la Comisión no son palpables a partir de otras fuentes.

En términos generales, las cartas permiten acceder, al menos parcialmente, al significado que Alais otorgaba a sus actividades asistenciales que, como se desprende sus discursos, requerían una inversión de significativos lapsos de tiempo. En una época en la cual el goce de una esfera privada era retaceado a las mujeres, la práctica de la beneficencia le permitía usufructuar cierto tiempo personal, ya que la escritura de cartas era en su factura un gesto individual, vinculado a lo íntimo, que le exigía replegarse sobre sí misma. En este sentido, configuraba una esfera de privacidad en su hogar dedicada a esa práctica pero también a leer las epístolas que recibía, el Boletín Salesiano y otras publicaciones periódicas. Además, las labores asistenciales le permitían insertarse en el espacio público, ejercer autoridad y obtener prestigio social. Sin embargo, cuando se refería en sus cartas a estos aspectos privados y públicos no lo hacía desde el disfrute de un tiempo propio o el desempeño público de un rol reconocido socialmente sino desde el sacrificio, la privación de sí para dar a los otros, en suma, siguiendo la misma lógica que cuando aludía a cuestiones domésticas ligadas al cuidado familiar: la de la entrega.

Consideraciones finales

Las fuentes analizadas permiten un acercamiento a las huellas de la experiencia de una cooperadora que ocupó un rol significativo en la estructura de la congregación salesiana cuyo proyecto pastoral, educativo y misional registró una extraordinaria expansión durante la época estudiada. Por constituir una conjunción de fuentes institucionales y escrituras del yo, las cartas, tarjetas personales y tarjetas postales de Alais proporcionan elementos para reflexionar acerca de las complejas articulaciones entre lo privado, lo doméstico y lo público en el caso de una benefactora.

⁹ Para ejemplificar estos aspectos véase: Alais de Vivot (1903, enero, 20), Alais de Vivot (1910, septiembre, 6), Alais de Vivot (1914, noviembre, 2), Alais de Vivot (1916, julio, 13), Alais de Vivot (1916, julio, 14), Alais de Vivot (1916, octubre, 9) y Alais de Vivot (1917, junio, 25).

Alais se autorrepresentaba como una mujer católica, una cooperadora comprometida y una madre de familia viuda. Esta multiplicidad de facetas que implicaban actividades concretas y a la vez conformaban su identidad personal y social eran aunadas en sus discursos como traducciones de una presencia dedicada a las demandas y necesidades de los otros, delineando un continuum argumentativo que iba de lo público a lo privado.

Además de profundizar los aspectos planteados someramente en esta ponencia, el estudio en futuros trabajos del intercambio epistolar completo, incorporando las cartas de Vespignani, podría arrojar elementos para complejizar el análisis, teniendo en cuenta que las prácticas y representaciones de Alais no estuvieron libres de mediaciones, influencias, coacciones y negociaciones. Restaría, además, efectuar estudios comparativos entre las cartas de esta Presidenta y las de sus sucesoras, a fin de evaluar su experiencia y su visión en términos de representatividad de género y grupo social.

Bibliografía

- Acha, O. (2000). “‘Organicemos la contrarrevolución’: discursos católicos sobre la familia, la reproducción y los géneros a través de Criterio (1928-1943)”, en: Acha, O. y Halperin, P. (Comps.). *Cuerpos, géneros, identidades. Estudios de Historia de género en Argentina*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, pp. 135-193.
- Alais de Vivot, E. (1901-1919). *Correspondencia. Bahía Blanca*, Archivo Histórico Salesiano Patagónico, Buenos Aires, Archivo Central Salesiano.
- Archivo Central Salesiano (1897). *Manual teórico-práctico para uso de los decuriones y directores de la Pía Asociación de los cooperadores salesianos*, Turín, Tipografía Salesiana.
- Archivo General de la Nación (1995). *Cédulas del Censo Nacional de 1895*, República Argentina, Gobierno de la República.
- Barrancos, D. (2006). “Problematic Modernity. Gender, Sexuality, and Reproduction in Twentieth-Century Argentina”, *Journal of Women’s History*, vol. 18, n.º 2, pp. 123-150.
- Bouvet, N. (2006). *La escritura epistolar*, Buenos Aires, Eudeba.
- Caldo, P. y Fernández, S. (2009). “Por los senderos del epistolario: las huellas de la sociabilidad”, en: *Antíteses*, vol. 2, n.º 4, pp. 1011-1032.
Disponible en: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>
- Dalla-Corte Caballero, G. (2013). *El Archivo de Señales del Hogar del Huérfano de Rosario. Niñez, identidad y migración (1879-1914)*, ebook, Rosario, Prohistoria Ediciones.
- Dalla-Corte Caballero, G.; Ulloque, M. y Vaca, R. (2014). *La mano que da. 160 años de la Sociedad de Beneficencia de Rosario*, Rosario, Prohistoria Ediciones.
- Da Orden, M. L. (2007). “A recuperación da experiencia da emigración galega na Arxentina: as cartas familiares e as fotos dos emigrantes”, *Curso de Verán As migracións nas sociedades contemporáneas: os desafíos na Galicia actual, España*, Universidad de Vigo.
Disponible en: <http://www.nova-escola-galega.org/almacen/documentos/ponencia%20%20Da%20Orden.pdf>
- De Paz Trueba, Y. (2010). *Mujeres y esfera pública. La campaña bonaerense entre 1880 y 1910*, Rosario, Prohistoria Ediciones.
- Ex-alumnas de las Hijas de María Auxiliadora (1919). “Enriqueta Alais de Vivot”, en: *Centenario de María Auxiliadora y del Venerable Don Bosco*, p. 13.

- Eraso, Y. (2009). "Maternalismo, religión y asistencia: La Sociedad de Señoras de San Vicente de Paul en Córdoba, Argentina", en: Eraso, Y. (Comp.). *Mujeres y Asistencia Social en Latinoamérica, siglos XIX y XX. Argentina, Colombia, México, Perú y Uruguay*, Córdoba, Alción, pp. 199-239.
- Fernández Cordero, L. (2013/2014). "Cartas y epistolarios. Lecturas sobre la subjetividad.", *Políticas de la Memoria*, n.º 14, pp. 23-29.
- Folquer, C. y Fernández, S. (2014). "Vida religiosa femenina y espacio urbano. La fundación del Asilo de las Dominicas en Santa Fe, 1908", en: Aguirre, A. C. y Abalo, E. (Coords.). *Representaciones sobre historia y religiosidad. Deshaciendo fronteras*, Rosario, Prohistoria Ediciones, pp. 263-287.
- Fresia, A. (2005). *Religión, educación y vida cotidiana en Rodeo del Medio, siglo XX. Contribución a una historia social de los Salesianos de Don Bosco en la campaña mendocina*, Buenos Aires, Dunken.
- Guy, D. J. (2011). *Las mujeres y la construcción del Estado de Bienestar. Caridad y creación de derechos en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo libros.
- Landaburu, A. (2012). *Niñez, juventud y educación. El proyecto salesiano en Tucumán. 1916-1931*, Tucumán, Edunt.
- Lida, M. (2013). "Dios no creó a la mujer para bibelot. Revistas católicas femeninas de la década de 1920: el caso de Noel", en: Rodríguez, A. M. T, *Estudios de Historia Religiosa argentina (siglos XIX y XX)*, Rosario, Prohistoria Ediciones, pp. 147-170.
- Martínez Vivot, J. M. (1991). "Los Vivot en el Río de la Plata", *Genealogía. Revista del Instituto Argentino de Ciencias Genealógicas*, n.º 24, pp. 81-98.
- Moretti, N. D. (2014). *Buenos cristianos y honrados ciudadanos. La obra salesiana y la cuestión social. Córdoba, 1905-1930*, Córdoba, CEH.
- Nicoletti, M. A. (2004). "La Congregación Salesiana en la Patagonia: 'civilizar', educar y evangelizar a los indígenas (1880-1934)", *Revista de Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 15, pp. 71-92.
- Vaca, R. (2013). *Las reglas de la caridad. Las Damas de Caridad de San Vicente de Paúl, Buenos Aires (1866-1910)*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

Las mujeres trabajadoras como “problema social”.

Polémicas entre conservadoras y liberales en Inglaterra (siglo XIX)

María Jorgelina Caviglia

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

mjicaviglia@uns.edu.ar

¡Exactamente como si las mujeres no supieran hacer otra cosa que cocinar la harina de avena y barrer una casa! ¡Como si las mujeres no fueran inteligentes!.. ¡Como si Inglaterra no hubiese tenido nunca una reina...!
William Cobbett¹

Introducción

Los debates sobre la esencia y función social de las mujeres constituyeron una de las expresiones ideológicas más relevantes de la época victoriana. Ya desde el siglo XVIII, con su ingreso a nuevos escenarios laborales y la expansión del empleo asalariado al ritmo del crecimiento de la industrialización en el marco del capitalismo, no solo desarrollaban las tareas consideradas tradicionalmente como apropiadas para su género y extensión de sus deberes domésticos —los superexplotados oficios femeninos: costureras, lavanderas, servidoras domésticas— sino que también se incorporaron a talleres y fábricas. De este modo se hicieron visibles en el ámbito laboral público rebatiendo los términos del discurso hegemónico de la domesticidad que sostenía que las mujeres eran, ante todo, esposas y madres en el seno de la familia y calificaba sus actividades como complementarias de las masculinas, legitimando así el orden instituido.

En ese nuevo contexto surgieron agudas polémicas sobre la situación de las trabajadoras, a las que se definía como “problema social”, originando enfoques claramente antagónicos que enfrentaron a conservadoras y liberales.

Esta ponencia se propone, en base a fuentes del período y desde la perspectiva de género, examinar el entramado de ambos posicionamientos que, formando parte de los debates acerca de la denominada “cuestión femenina”, constituyeron las manifestaciones más significativas que la sociedad inglesa del siglo XIX expresó ante esa nueva realidad.

¹ En E.P.Thompson (1989, t. 1: 464). Cobbett (1763-1835) —periodista, político e influyente ideólogo del radicalismo británico— luchó a favor de numerosas reformas sociales.

Los argumentos de las conservadoras

La vertiente conservadora, de raigambre patriarcal, en nombre de la naturaleza —que, según las concepciones dominantes, era la que prescribía las desigualdades entre los géneros y regulaba su posición en la sociedad— y defendiendo la tradicional división sexual del trabajo, advertía sobre los conflictos que podían introducir los cambios en los roles sociales femeninos al impactar sobre su influencia específica en el ámbito doméstico. Según afirmaban era imprescindible demarcar el límite entre la esfera privada —propia de ellas— y la pública — eminentemente masculina— a fin de garantizar la conservación del orden social y la vigencia de los valores morales.

Esta concepción, basada en la subalternidad de las mujeres y la superioridad de los hombres, fue sustentada por la mayoría, que, mediante argumentos androcéntricos, pretendió justificar las desfavorables condiciones de trabajo de aquellas, expresadas por la inestabilidad laboral y las menores remuneraciones.

Así, por ejemplo, la escritora Margaret Oliphant (1828-1897) sostuvo que los oficios que desempeñaba cada uno de los sexos eran esencialmente diferentes y que sería peligroso promover un intercambio de sus respectivas tareas. Alegaba que, mientras los hombres hallaban su identidad fuera de la casa y se erigían en proveedores de lo necesario para la subsistencia propia y de su familia, las mujeres debían encontrarla en el hogar, atendiendo al marido y criando a sus hijos (1995 [1869]: 120). Además aseveraba que a ellas les resultaría imposible conciliar la vida privada con el trabajo profesional y que el intento por lograrlo implicaría frustraciones y renunciamentos.

Una reflexión similar desarrolló Arabella Kenealy (1864-1938), médica y escritora: “Ninguna mujer sobrellevando la experiencia de la maternidad debería comprometerse en una ocupación que absorba sus mejores energías y fuerce su atención” (Kenealy, 1996 [1890]: 255). Aseguraba que esa era su función específica y la verdadera prueba de su feminidad, destacando que “La mejor madre es la mejor mujer” (1996: 251)².

Utilizando razonamientos esgrimidos por numerosos científicos del siglo, la escritora Anne Mozley (1809-1891) sostenía que la debilidad intelectual y física caracterizaba a las mujeres y por ello eran incapaces de realizar actividades profesionales, políticas, artísticas u otras habituales entre los hombres (1995 [1869]: 91-92). Además afirmaba que solo una mujer en un millón podía poseer la organización física y mental que la capacitara para esos desempeños, pero esa excepcionalidad era insuficiente para conmovir las relaciones entre los sexos y no podría basarse todo un sistema en ella (Mozley 1995: 98).

Sarah Ellis (1799-1872), autora de numerosas obras sobre los roles femeninos, coincidía en que la mujer era inferior al varón por su falta de energía, lo que implicaba que estuviera “... exenta de las acciones más laboriosas tanto de la mente como del cuerpo y de la necesidad de participar en especulaciones pecuniarias y en el feroz conflicto de intereses mundanos de los que se ocupan los hombres” (1842: 14).

Por otra parte y si bien era innegable la necesidad de que sus mujeres colaboraran en la economía familiar, Peter Stearns (1973: 113) asegura que los sectores obreros reflejaron ese discurso conservador y la imagen femenina elaborada por la burguesía, a pesar de lo notoriamente inapropiada que resultaba para una vida de trabajo:

² En ese sentido, van Dijk (2000: 62) manifiesta que es posible realizar inferencias ideológicas con muchas propiedades del discurso; por ejemplo, y ello podría aplicarse a los discursos que se analizan, “... una descripción aparentemente positiva de la maternidad puede sugerir que las mujeres deberían (sólo) afanarse por ser buenas madres, en lugar de (también) ser buenas profesionales”.

Se suponía que la esposa de la clase obrera no debía trabajar, al menos fuera del hogar. En la cultura de la clase obrera estaba firmemente establecido que solo los vicios o la perversión podía enviar a sus mujeres a trabajar afuera y, excepto en las ciudades textiles, solo aquellas cuyos maridos estaban enfermos, heridos, ebrios o desempleados trabajaban habitualmente.

Los argumentos de las liberales

Estas posturas encontraron una firme oposición entre las representantes del incipiente feminismo inglés, conformado en la segunda mitad del siglo XIX, cuyo discurso, de carácter liberal y propiciatorio de la igualdad de los géneros, impugnó aquellos presupuestos. Defendiendo su derecho a participar en cualquier trabajo remunerado, fuera por necesidad o por libre vocación, realizaron campañas exigiendo el perfeccionamiento de la educación femenina a fin de facilitar el aprendizaje de nuevas tareas, ineludible para ampliar sus oportunidades laborales. Ese objetivo fue sostenido por destacadas escritoras y por algunos periódicos, el primero de los cuales fue *The English Woman's Journal*, varios de cuyos artículos serán analizados en esta ponencia.

Así, Harriet Taylor Mill (1807-1858), una de las primeras feministas inglesas, criticó las opiniones de las conservadoras pues creía que la esfera propia de todo ser humano debía ser la más amplia que cada uno fuera capaz de obtener, con absoluta libertad de elección. Además, aseguraba que no debía temerse que usurparan puestos para los que no eran idóneas pues la libre competencia en iguales términos lo impediría, concluyendo que “Las mujeres han demostrado aptitud para las más altas funciones exactamente en la misma proporción en que se las ha admitido en ellas” (Taylor Mill, 2000 [1851]: 125)

Por su parte, la feminista Lydia Becker (1827-1890) sostuvo que no podían hallarse diferencias de talento ni de capacidades basadas exclusivamente en el sexo pues no era este el que determinaba la destreza y el desarrollo intelectual, afirmando que “Los atributos del sexo no se extienden a la inteligencia y no hay distinción entre el intelecto del hombre y de la mujer que corresponda y dependa de la constitución física” (1996 [1868]: 16). Si pudieran detectarse distinciones en cuanto al entendimiento entre uno y otra, la única explicación radicaría en los diferentes estilos de vida, roles y espacios que la cultura asignaba a cada género. Criticando la educación restrictiva y los límites impuestos por la tradicional división sexual del trabajo, denunciaba que se reprimía en las niñas sus naturales aspiraciones por una carrera o por actividades que les permitieran ganarse la vida por considerarlas inapropiadas (1996: 19).

También la feminista Millicent Garrett Fawcett (1847-1929) defendía el derecho de las mujeres a participar en cualquier trabajo remunerado, por necesidad o por vocación. Además señalaba que mientras los hombres se habían apropiado de los empleos mejor remunerados, la mayoría de las mujeres eran víctimas de una injusticia que las condenaba al ocio forzoso o a desarrollar tareas con una retribución insignificante, desaprovechando sus habilidades y condenando a la inactividad o a la miseria a muchas que podrían estar ocupadas en la creación de riquezas y no solo aprendiendo costura (1872: 220). Asimismo sostuvo que los padres, cuando decidían la educación de sus hijas, descartaban toda instrucción que pudiera obstaculizar su casamiento, considerado como su objetivo primordial en la vida. Sin embargo, aseguraba que actuarían de otra manera si comprobaran la existencia de una alternativa—un oficio o una profesión— que demostrara que el matrimonio no era la única perspectiva respetable para ellas. Más aún, afirmaba que el libre ejercicio de otras opciones permitiría un incremento de la felicidad conyugal (1872: 222-223).

A estos argumentos se sumaron los expuestos en numerosas notas por *The English Woman's Journal*, considerado en el momento como el único periódico representante de las trabajadoras. Publicado entre 1858 y 1864, una de sus principales preocupaciones era el empleo de las mujeres y, en función de ello, el desarrollo de su educación. En 1859, sus editoras, Barbara Leigh Smith Bodichon (1827-1891) y Bessie Rayner Parkes (1829-1925), teniendo en cuenta las dificultades que debían enfrentar, sobre todo las solteras, para obtener un trabajo suficientemente remunerado, organizaron junto a Jessie Boucherett (1825-1905), otra de sus dirigentes, la *Sociedad para la Promoción del Empleo de las Mujeres* (*Society for Promoting the Employment of Women*).

En un artículo de 1859, el *Journal* advertía que no había suficientes oportunidades para las que debían enfrentar la dificultad (y a menudo la imposibilidad) de mantenerse mediante una actividad honesta y que, además, percibían salarios insuficientes para la supervivencia pues cobraban la mitad de lo abonado a los varones. Por ello, reclamaba más fuentes de trabajo y retribuciones justas por su desempeño. Estimaba, además, que esa situación se debía a la escasa instrucción recibida, denunciando que a las jóvenes no se les enseñaba más que leer y coser, hundiéndolas como miserables costureras hambrientas (*EWJ*, 1859, n.º 19: 58).

Destacaba, entonces, que el objetivo de la *Sociedad* era la prevención de esos problemas a fin de ayudar a superar algunas de las numerosas desgracias que acosaban a las trabajadoras, sobre todo las solteras, que, según el Censo de 1851, sobre un total de seis millones de mujeres, constituían aproximadamente un tercio: “Ellas deben ser sus propias proveedoras y ganar dinero de una u otra manera, a menos que se conformen con tener como morada la casa de trabajo sindical [union workhouse]” (*EWJ*, 1859, n.º 19: 56).

Vinculando las dificultades laborales con la deficiente educación femenina, Boucherett publicó una nota en la que aseguraba que si las jóvenes de sectores medios fueran más instruidas podrían acceder a empleos en comercios y bancos “... siendo cabalmente honestas y sin pretender un gran salario, una combinación mucho más fácil de encontrar en las mujeres que en los hombres” (*EWJ*, 1860, n.º 34: 221)³. Ratificaba así su convicción sobre la necesidad de ampliar y profundizar la educación de aquellas para que alcanzaran mayores probabilidades de obtener un empleo.

La *Sociedad* se propuso, entonces, establecer escuelas y talleres, donde las niñas pudieran aprender otros oficios que acrecentarían el número de ocupaciones disponibles, produciendo una profunda transformación en el sistema educativo que debía ser reconocido como una cuestión de bienestar social, en la que se jugaba el destino de la Nación.

No obstante las múltiples coincidencias, pueden rastrearse algunas discrepancias entre las editoras del *Journal*. Parkes aclaraba que nunca había propuesto que *todas* las mujeres se convirtieran en sostén de la familia sino solo cuando les fuera imprescindible la obtención de un salario. Afirmaba que el hogar era el primer elemento constitutivo de la vida nacional y que, en consecuencia, la inmensa mayoría de ellas debía ocuparse básicamente de las tareas domésticas. (*EWJ*, 1862, n.º 53: 344)

Boucherett y otras colaboradoras del *Journal* argüían, en cambio, que cada mujer debía ser libre para ganarse la vida mediante el uso de sus facultades, sin sufrir limitación alguna derivada de los prejuicios, la costumbre o la legislación. Incluso con respecto al empleo de las casadas aseguró, en “*Women and Work*” (1857), que ello no las apartaba de la domesticidad sino que las habilitaba para ser mejores esposas: “Las mujeres deben trabajar si quieren formar una unión de iguales. El trabajo les permitirá liberarse de características mezquinas y por lo tanto de ennoblecer el matrimonio” (En Pugh, 2004: 31). El trabajo se convertía, así, en garantía de libertad e igualdad.

³ Se aludía así a una característica que se atribuía de manera “natural” a las mujeres, como si sus menores pretensiones fueran propias del género y no resultado de un prolongado proceso de sometimiento.

¿La “vida alegre” o la “mala vida”?

Una mención especial puede hacerse respecto del ejercicio de la prostitución. Si bien tanto las conservadoras como las liberales coincidieron en repudiarla como posibilidad laboral para las mujeres, constituía el cuarto grupo ocupacional femenino, luego del servicio doméstico, el oficio de la aguja y las actividades fabriles, realizado generalmente por jóvenes sin calificación alguna, pertenecientes a los sectores populares, y con frecuencia de manera circunstancial, hasta tanto surgieran trabajos mejor remunerados o como complemento de empleos mal retribuidos. Vinculando su incremento con el proceso de industrialización y urbanización durante el siglo XIX, fue motivo de fuertes debates en relación a si podía ser entendida como una forma de trabajo transitorio o, por el contrario, era una clara demostración de decadencia. Considerada la mayor transgresión de género, se la asoció a una nueva clase de mujeres, surgida de las transformaciones económicas y sociales, con un estilo de vida licencioso y libre de ataduras morales: la “vida alegre”. No obstante, desde otras perspectivas, fue entendida como una estrategia de supervivencia emprendida por jóvenes impulsadas por la miseria, la desocupación y los bajos salarios, que la practicaban como actividad complementaria y temporal: la “mala vida”. Bajo la dirección de Josephine Butler (1826-1906), algunas integrantes del movimiento feminista inglés la definieron como esclavitud sexual y corolario de las dificultades laborales, denunciaron sus orígenes económicos y la contextualizaron en el marco de miseria que favorecía la explotación de las mujeres. En 1869, como feministas y articulando lo social y lo moral, fundaron la *Ladies' National Association*, afirmando su voluntad de rescatar a las prostitutas de la doble opresión de género y de clase.

Conclusión

A través de este trabajo se ha intentado contraponer los posicionamientos ideológicos antagónicos originados ante el desarrollo del trabajo femenino asalariado en Inglaterra durante el siglo XIX. Por un lado y erigiéndose en portavoces de los sectores tradicionales, las autoras conservadoras analizadas reiteraron constantemente que las condiciones de vida de las mujeres debían enmarcarse en el plan que la naturaleza les había asignado determinando su rol social, calificaron al matrimonio como objetivo femenino prioritario y defendieron la idea de que eran, ante todo, esposas y madres, destino ineludible que se constituyó en eje de su discurso de género. Tributarias de una perspectiva androcéntrica, a través de sus críticas legitimaron las situaciones de discriminación e inequidad. Difundiendo los argumentos que las confinaban a la esfera privada, les negaron a la mayoría de sus congéneres la oportunidad de lograr una autonomía de la que ellas, como intelectuales, probablemente disfrutaban. Como si temieran que toda transformación suscitara desórdenes y conflictos que debían ser neutralizados, intentaron, con su prédica, reforzar la subalternidad y el disciplinamiento femenino.

Enfrentando esos postulados, las representantes de las primeras organizaciones feministas —vinculadas a las ideas liberales—, destacaron, por el contrario, la necesidad de incrementar la educación de las mujeres a fin de posibilitarles un empleo remunerado y acceder al mercado de trabajo en una relación igualitaria con los varones. En ese contexto, se destacó el rol del periódico *The English Woman's Journal*, cuyo propósito era articular ambas demandas de reforma social. En sus notas se enfatizaba sobre las penurias que afectaban a las más desvalidas y reclamaron una instrucción que reforzara su entrenamiento y ampliara sus oportunidades laborales, capacitándolas para adquirir un desarrollo independiente. En función de ello, fue creada la *Sociedad para la Promoción del Empleo de*

las Mujeres. Potenciándose mutuamente, el *Journal* y la *Sociedad* lucharon por extender su esfera de acción, que debía ser tan dilatada como lo permitieran sus habilidades y lo exigieran sus necesidades. De este modo, se aunaron en el intento de ponerle fin a las limitaciones, los prejuicios y estereotipos que impedían la igualdad entre los géneros así como de alcanzar la emancipación femenina, reivindicando nuevos escenarios para la participación e intervención de las mujeres.

Fuentes

- Becker, L. E. (1996 [1868]). “Is there any Distinction Between Male and Female Intellect?”, *Englishwoman’s Review*, n.º 8, en: Rowold, K. (Ed.), pp.15-22.
- Boucherett, J. (1860). “On the Education of Girls, with Reference to their Future Position”, *The English Woman’s Journal*, vol. VI, n.º 34, December, pp. 217-224.
- Ellis, S. (1842). *The Daughters of England and Their Position in Society, Character and Responsibilities*, New York, Appleton and Company.
Disponible en: <http://onlinebooks.library.upenn.edu>.
- Garrett Fawcett, M. (1872). “The education of Women”, en: Fawcett, H. y Garrett Fawcett, M. *Essays and Lectures on Social and Political Subjects*, London, Macmillan and Co., pp. 205-229.
- Kenealy, A. (1996 [1890]). “The Talent of Motherhood”, *The National Review*, vol. 6, en: Rowold K. (Ed.). pp 243-258.
- Mozley, A. (1995 [1869]). “Mr. Mill on the subjection of Women”, *Blackwood’s Magazine*, Vol. 106, September, en: Pyle, A. (Ed.). pp. 89-108.
- Oliphant, M. (1995[1869]). “Mill on the Subjection of Women”, *Edinburgh Review*, vol. 130, October, en: Pyle, A. (Ed.), pp. 109-140.
- Parkes, B. R. (1862). “The Balance of Public Opinion in Regard to Woman’s Work”, *The English Woman’s Journal*, vol. IX, n.º 53, July, pp. 340-344.
- Taylor Mill, H. (2000 [1851]). “La emancipación de la mujer”, en: Stuart Mill, J. y Taylor Mill, H. *Ensayos sobre la igualdad sexual*. Madrid, Mínimo Tránsito. A. Machado Libros, pp.113-144.
- The English Woman’s Journal* (1859). vol. VII, n.º 19, September, “Association for Promoting the Employment of Women”, pp. 54-60.
- The English Woman’s Journal* (1861). vol. VI, n.º 35, January, “The Position of Woman”, pp.1-9.

Bibliografía

- Pugh, M. (2004). *The March of the Women. A Revisionist of the Campaign for Women’s Suffrage, 1866-1914*, New York, Oxford University Press.
- Pyle, A. (Ed.) (1995). *The Subjection of Women. Contemporary Responses to John Stuart Mill*, University of Bristol, England, Thoemmes Press.
- Rowold, K. (Ed.) (1996). *Gender and Science*, University of Bristol, England, Thoemmes Press.
- Stearns, P. (1973). “Working-Class Women in Britain.1890-1914”, en: Vicinus, M. *Suffer and Be Still*, Bloomington, Indiana University Press, pp. 100-120.
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona, Crítica.
- van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa.

Representaciones de género de la Iglesia y el Estado. Una primera aproximación al caso del Correccional de Mujeres del Buen Pastor en Buenos Aires en la década de 1930

María Julieta Giacomelli

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

mariajulieta@comelli@gmail.com

Introducción

En 1880 se inauguró en la ciudad de Buenos Aires, en un marco institucional laico, la Penitenciaría Nacional, como una cárcel exclusivamente de hombres. Desde las investigaciones de Cesare Lombroso, la criminología positivista influenció los escritos de muchos intelectuales del derecho, quienes, a principios del siglo XX, por medio de sus investigaciones, trataron de resolver lo que consideraban una problemática fundamental de la época: la falta de una ética y disciplina del trabajo. A tono con este clima de ideas, la Penitenciaría Nacional poseía talleres de trabajo para que el recluso, habiendo cumplido la condena, estuviera capacitado para ingresar al mundo laboral. Apreciamos así un espacio de innovación en cuestiones criminológicas y penitenciarias hacia fines del siglo XIX.

El caso del Correccional de Mujeres es una historia diferente. Desde 1760 funcionó en Buenos Aires la Casa de Retiros Espirituales de la Compañía de Jesús, que tuvo la finalidad de “alojar y aislar a mujeres de vida licenciosa, a las meretrices y a las damas abandonadas, exhortándolas hacia el reencuzamiento del decoro y de la virtud femenina” (D’Antonio, 2013: 15). En 1890, el Estado transformó la Casa de Retiros Espirituales en Cárcel Correccional de Mujeres, otorgando la administración y la conducción del establecimiento a las religiosas de la Congregación del Buen Pastor (D’Antonio, 2010: 3). Pasó mucho tiempo para que el Estado se responsabilizara del encarcelamiento de mujeres, y recién en 1974 se decretó que esta Congregación no tendría más la tutela de las reclusas. Finalmente, en 1978 se inauguró un pabellón particular para mujeres en la cárcel de Ezeiza al que fueron transferidas las privadas de libertad (D’Antonio, 2010: 10).

Cabe preguntarnos entonces: ¿por qué la cárcel de mujeres, como institución propia de un Estado laico, fue recién fundada en la década del 70 del siglo XX? ¿Hubo ámbitos de discusión respecto a las necesidades de reformar los espacios de reclusión femenina? ¿Qué relaciones se entablaron entre el poder religioso, el estatal y el Sistema Penal? ¿Cuáles fueron los valores y demandas sociales en relación a esto? Y por último, en el trasfondo de las relaciones entre las esferas anteriormente nombradas: ¿se involucraron cuestiones de género respecto al “deber-ser” de hombres y mujeres en la sociedad argentina?

Esta ponencia pretende vislumbrar que los cuestionamientos mencionados que hacen referencia a conflictos que se evidenciaron en la década del 70, adquieren un mayor valor simbólico si se analizan

las mismas problemáticas a la luz de otro contexto de fuerte tensión social, crisis y “reordenamiento moral y político” como lo fue la década del 30.

Intersecciones de género en la crisis del liberalismo

En 1930 la crisis económica que sacudió al mundo también se hizo sentir en la Argentina. El capitalismo estaba pasando por una crisis nunca antes vista, mostrando que era necesario buscar una alternativa a la ideología que lo sustentaba: el liberalismo.

En esta época, “la Iglesia católica propalaba en cada país verdaderas cruzadas contra la ideología comunista y la izquierda en general, pero a menudo el enemigo principal era el liberalismo” (Barrancos, 2007: 157). Una de las figuras más destacada del “renacimiento” católico de la primera mitad del siglo XX fue el sacerdote Leonardo Castellani. En sus escritos denunciaba

(...) la degradación de la práctica religiosa en una rutina blanda a causa de la feminización del cristianismo (...) Un mundo religioso de colegios de niñas, monjas opacas y bienintencionadas, medallas y estampitas terminó por vaciar la figura de Cristo de toda virilidad mística (...)
(Caimari, 2005: 166-167).

Desde su óptica, “virilizar el catolicismo era combatir el liberalismo, que con sus modismos importados había feminizado la cultura, desplazando los códigos morales del campo (...)” (Caimari, 2005: 170). Castellani fue un hombre de su tiempo, representante de un Estado autoritario que reproducía un sistema cultural específico, donde una de las preocupaciones de “conservadores, varones y mujeres, eran las crecientes marcas de autonomía y peso que mostraban las mujeres en la sociedad” (Barrancos, 2007: 156).

En este sentido, hacer referencia a 1930 comprende tener en cuenta el gradual acceso a la educación universitaria y a la administración pública por parte de muchas jóvenes de clases medias; y al proceso de industrialización por sustitución de importaciones, donde las mujeres se asomaron más a las labores productivas. Estos desarrollos comenzaron a resquebrajar la tajante división entre las esferas pública y privada que se habían conformado a partir de la concepción liberal de la ciudadanía a fines del siglo XIX. Según Felitti (2011: 26),

(...) las mujeres fueron convocadas a no abandonar sus funciones ‘naturales’ y a respetar la división de esferas que reservaba el espacio público para los varones y el privado para ellas. Desde sus roles domésticos de esposas y madres fueron interpeladas como agentes de moralización social y piezas clave para la construcción de la nacionalidad.

La progresiva participación de las mujeres en la vida social dio lugar a un incipiente declive del poder patriarcal, al temor por la pérdida de la conciencia moral de la Nación y al peligro de la “virilización de la mujer”, por el abandono de la vida familiar en carreras liberales (Fernández y Hernández, 2014: 133). En este punto, es evidente que las críticas al liberalismo por parte de los conservadores no ponían en tensión las construcciones históricas sobre el rol de la mujer en la sociedad.

Derecho, identidad y marginación

La década de 1920 se distinguió por el considerable avance de las formas de organización de las mujeres (principalmente en las capas medias e intelectuales) ante la falta de derechos políticos, económicos y sociales, alineándose en movimientos feministas.

En este contexto, las mujeres no eran reconocidas como sujetos de derecho, haciéndose más visibles estas desigualdades jurídicas en las clases más bajas.

Fue usual que las trabajadoras, durante el siglo XX, ganaran menos que los varones, combinando la explotación de la fuerza de trabajo femenina con otras formas de acoso, especialmente sexual, del que participaban patrones, capataces, jefes y también compañeros de tareas (Barrancos, 2008: 108).

La coerción extraeconómica que padecían las mujeres en los espacios de trabajo contribuía a aumentar la desconfianza respecto a la búsqueda de empleo fuera del espacio doméstico. De esta forma, el hogar establecía una división de tareas intrínseca entre hombres y mujeres, siendo los primeros los que más fácil se insertaban al mundo laboral, y las segundas las encargadas de las “tareas reproductivas” que daban identidad al género femenino (Barrancos, 2008: 108; Gordon, 2010: 27). El concepto de “precariedad” de Judith Butler, permite comprender que las condiciones de vulnerabilidad que oprimían a las mujeres de estratos humildes en la década del ‘30, las dejaban expuestas al daño, la violencia y la muerte (Butler, 2009: 323). La marginación y pobreza que éstas vivían hacían imposible reproducir el ideal de madre y de familia que las instituciones estatales imponían, dejándolas, particularmente a las mujeres solteras, propensas a cometer infanticidios, abandonos de niños y a ejercer la prostitución (Nari, 1996: 161). Se fueron construyendo así concepciones sobre la criminalidad femenina en torno a discriminaciones y configuraciones preexistentes de género, en cuya construcción intervinieron el Estado y la Iglesia (Rubin, 1989: 160; Butler, 2009: 322).

Cabe destacar que durante los años 30, en el área del Sistema Penal Argentino, hubo una serie de innovaciones que dieron lugar a la actual constitución de la estructura penitenciaria. Para regularizar el sistema carcelario a nivel nacional, se elaboró un proyecto de ley denominado “Organización carcelaria y régimen de pena”, que fue aprobado en el Congreso Nacional, significando la sanción de la Ley n.º 11833, la cual dio lugar a la centralización penitenciaria y a la creación de la Dirección General de Institutos Penales (DGIP). Este organismo impulsó la publicación de la *Revista Penal y Penitenciaria*, creada en 1936, manifestando la urgencia de instaurar políticas tendientes a mejorar las condiciones materiales de los establecimientos carcelarios.

Luego de este análisis, resalta el hecho de una omisión en referencia a legislaciones que traten específicamente la situación penitenciaria de las mujeres, razón que nos lleva a intentar llenar ese vacío respecto al lugar de lo femenino en el Sistema Penal Argentino, a través de una perspectiva de género.

Espacios feminizados y masculinizados

Para analizar el vacío nombrado, consideraremos dos instituciones pertenecientes a la estructura del Sistema Penal: el Asilo Correccional de Mujeres del Buen Pastor y la Penitenciaría Nacional, ambas emplazadas en la ciudad de Buenos Aires. Los contextualizaremos desde su conformación como espacios autónomos dentro del Estado, profundizando el análisis en la década del 30. Se tendrá en cuenta la categoría ya expuesta de *feminización* de Leonardo Castellani y se buscará construir su antónimo, *masculinización*, a fin de examinar las representaciones de género en los años 30.

Castellani sostenía que la semilla de la feminización de la religión, a principios del siglo XX, se hallaba en la indiferente tolerancia inducida por la Generación del 80 (Caimari, 2005: 179). Numerosas congregaciones ingresaron en la Argentina a fines del siglo XIX e inicios del XX, impregnando al cristianismo de múltiples imágenes de la Virgen María que mostraban un ideal de mujer relacionado a

lo inmaculado. Entre estas congregaciones, la Congregación del Buen Pastor se incorporó al contexto porteño por medio de la tarea que la distinguía desde su casa matriz en Francia: ser la encargada de rectificar a mujeres de “vida licenciosa” por medio de la fe y de labores domésticas, a fin de alejarlas de los “vicios del mundo pagano”. Se erigió de esta manera, y como conceptualiza Castellani, un espacio *feminizado*, pero que paradójicamente reproducía un ideal de mujer producto de una sociedad patriarcal, compatibilizándose con los objetivos del Estado.

Hacia la misma época, el Sistema Penal se fue profesionalizando con estudiosos de impronta positivista, relacionados al Derecho y a la Medicina, que vincularon las problemáticas sociales argentinas de fines del siglo XIX con las investigaciones de Cesare Lombroso, promoviendo la utilización de métodos médicos-legales en el análisis de crímenes. Sus estudios intervinieron en la elaboración de nuevas perspectivas respecto a la pena, individualizando el tratamiento de los reclusos, abogando por métodos más “humanitarios” basados en la educación y el trabajo (Salvatore, 2000: 129). En este sentido, impulsaron la construcción de talleres de trabajo dentro de la Penitenciaría Nacional, convirtiéndose este establecimiento en un gran complejo fabril. Se conformó así una esfera de poder-saber dentro del Sistema Penal argentino, que sentó las bases del “estado médico-legal” en el país (Salvatore, 2000: 131). Este, se constituyó como un espacio *masculinizado*, conformado únicamente por hombres que procuraron colocar el trabajo de sus investigaciones dentro de una institución de reclusión de varones, como era la Penitenciaría Nacional.

En resumen, los intersticios que dejaba el Estado para tomar el control de áreas marginales, permitieron que grupos de individuos se insertaran en éstas, remitiendo la diferencia crucial a cuestiones sexistas, donde mujeres *feminizaron* algunos espacios, mientras hombres *masculinizaron* otros. Desde allí ganaron el prestigio necesario para constituirse como esferas autónomas de un Estado que respetaba y no alteraba su equilibrio interno, en tanto sus objetivos se compatibilizaran con los del poder gubernamental de turno.

El Correccional del Buen Pastor, integrado por reclusas y religiosas, y la Penitenciaría Nacional, influenciada por criminólogos y compuesta por delincuentes varones, se instituyeron como dos espacios distanciados. Por un lado, los criminólogos veían en el trabajo ocasional las causas por la que muchos hombres ingresaban al mundo del delito, siendo la preocupación fundamental de este grupo conformar brazos disciplinados para el mundo capitalista de principios del siglo XX; se idearon proyectos vinculados a la reproducción de tareas que daban identidad al género masculino, en los que contaron con el apoyo del Estado Nacional. Por otro lado, el insuficiente financiamiento que el Estado Nacional otorgaba al Correccional, subsumía al establecimiento en una condición de *precariedad*; esto viabilizó la aplicación de un reglamento interno confeccionado por la casa matriz en Francia que signaba la administración y los horarios de actividades religiosas, morales, de trabajo doméstico y educación, vislumbrando que las tareas que se asignaban a las reclusas reproducían la identidad femenina de género compatible con el ideal de la época (D’Antonio, 2013: 17; Deangeli y Maritano, 2014).

En la coyuntura de los años 30, caracterizada por el creciente interés por el delito en el ámbito público, se aprobó la Ley de Reforma del Sistema Penitenciario, sosteniendo que la planificación y la centralización administrativa de las cárceles de todo el país era necesaria para resolver los problemas económicos y sociales (Silva, 2013: 241). Las relaciones entre el Sistema Penitenciario y el poder estatal asentaron, desde su conformación durante los gobiernos liberales, un sistema de representaciones a partir de las cuales construyeron concepciones hegemónicas respecto al rol del hombre en la sociedad. En los 30, estas estructuras de poder habían entrado en un incipiente resquebrajamiento, puesto que algunas mujeres, amparadas jurídicamente por la Ley de ampliación de la capacidad civil (sancionada en 1926 por iniciativa del Partido Socialista), participaron de los debates en la esfera pública.

Los conservadores, dando prioridad en la agenda estatal a la cuestión penitenciaria, propiciaron el debate academicista en un contexto renovado por el acceso de nuevas generaciones de mujeres de clases

altas y medias a la educación universitaria. Dentro de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, el criminólogo Eusebio Gómez, como titular de una cátedra de abogacía, llevó a un grupo femenino a visitar el Correccional de Mujeres de la Congregación del Buen Pastor. Las estudiantes se sorprendieron ante la situación de abandono y *precariedad* en las que se encontraban las reclusas, por lo que ante este escenario de marginación, organizaron en 1933, el Patronato de Recluidas y Liberadas de la Capital Federal (PRL). El objetivo de esta institución era “(...) *aggiornar* el tratamiento de las internas de acuerdo a los principios reformistas que habían guiado los proyectos de modernización del castigo masculino” (Caimari, 2007: 429). “(...) Por primera vez existía una organización que combinaba el interés en problemas de criminalidad femenina con el conocimiento de las teorías y métodos científicos para tratar dichos problemas” (Caimari, 2007: 440). El PRL buscaba exponer las condiciones en las que vivían las reclusas en las esferas oficiales. Para generar consensos, no sólo elaboraron proyectos que fueron publicados en el boletín de la institución, sino que además fueron “tuteladas” por los criminólogos de renombre a manera de “socios protectores”. De esta forma, el PRL fue un híbrido, una institución que visiblemente estaba *feminizada*, pero que para ganar lugar en el espacio público dependía de un espacio *masculinizado* hegemónico.

De este modo, el PRL constituyó un mediador entre el Estado y el Correccional del Buen Pastor. Criticando la capacidad regeneradora de la religión, entendía la reincidencia en el delito como parte de la falta de talleres de trabajo dentro del Correccional, y consideraba que, una vez en libertad, las ex presidiarias carecían de herramientas necesarias para insertarse al mundo laboral.

Expuestas las condiciones de aislamiento de las reclusas, la Congregación del Buen Pastor buscó mantener su autonomía, negociando con organismos estatales; se construyeron así, hacia 1938, dos talleres, uno de encuadernación y otro de costura. En este punto cabe preguntarnos: ¿el PRL logró un avance significativo en la situación carcelaria de las mujeres? Podríamos afirmar que estas reformas, si bien promovieron una diversificación de tareas y una mejor administración, apenas lograron su cometido, a razón de que estas actividades continuaban reproduciendo tareas que daban identidad al género femenino. Asimismo, esto hacía viable la función de las religiosas como “regeneradoras morales” de las reclusas, puesto que los ideales de madre y familia continuaban prevaleciendo en un Estado donde la hegemonía del patriarcado estaba mostrando incipientes retrocesos, pero aún era un principio insoslayable.

Cuarenta años después, un nuevo contexto de tensión social evidenciaría que las negociaciones entre religiosas y el Estado no serían suficientes para abordar una problemática que necesitaría de una resolución apresurada y eficaz: las presas políticas revolucionarias. Las fugas, las relaciones de estas con movimientos guerrilleros y ante todo, el avance de nuevos derechos para la mujer, harían insostenible que el Correccional del Buen Pastor perpetuara su control y autonomía más allá de los años 70.

Conclusiones

Analizar la situación de las mujeres privadas de libertad en un contexto de tensión como el de la década del 30 es un aporte esencial para comprender las realidades silenciadas de sujetos en condiciones de marginalidad. Evidenciamos que el Estado acompañó el surgimiento de La Penitenciaría Nacional al calor de teorías criminalistas y, posteriormente, los avances en materia penal a partir de los años 30, instituyendo y legalizando un sistema jurídico donde la prioridad era resolver cuestiones sobre la delincuencia masculina. Por el contrario, se ha considerado que no era una novedad que los derechos de las mujeres fueran postergados, evidenciando un mayor retroceso en legislaciones para aquellas que se hallaban situación de encierro. En este sentido, el concepto de *precariedad* de Judith Butler cobra

importancia, entendido como la vulnerabilidad que sufren aquellas personas que no son reconocidas por el Estado. Aplicamos esta categoría al caso de las reclusas de la Congregación del Buen Pastor, las cuales quedaban sometidas al poder de las religiosas que controlaban el establecimiento. En este espacio *feminizado* y en condiciones de *precariedad* se encomendaba a las mujeres privadas de libertad la reproducción de tareas que daban identidad al género femenino compatible al ideal de mujer de la época, por lo que los objetivos de la institución “reformadora” compatibilizaban con las normas performativas de un Estado patriarcal.

Pese al avance gradual de mujeres universitarias dentro de ámbitos de discusión de reforma de los espacios de reclusión, ningún proyecto referido al lugar de lo femenino en el Sistema Penal logró el aval necesario del Estado para concretarse, pues no se habían modificado de forma sustancial las construcciones históricas sobre el rol de la mujer en la sociedad. Los cambios súbitos en la década del 70, cuestionaron no solamente el rol del Estado y los proyectos políticos hasta ese entonces vigentes, sino que también reivindicaron la importancia de las mujeres como agentes para combatir el capitalismo. Ante estas nuevas problemáticas, fue necesario e inevitable para el Estado reconocer de una vez por todas la criminalidad femenina, a fin de evitar que los principios que le daban su sustento fueran debilitados, ideando así el proyecto de una cárcel de mujeres laica a principios de los 70.

Bibliografía

- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Barrancos, D. (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Butler, J. (2009). “Performatividad, precariedad y políticas sexuales”, *Revista de Antropología Iberoamericana*, n.º 3, septiembre/diciembre, pp. 321-336.
- Caimari, L. (2005). “Sobre el criollismo católico. Notas para leer a Leonardo Castellani”, *Prismas. Revista de historia intelectual*, n.º 9, pp. 165-185.
- Caimari, L. (2007). “Entre la celda y el hogar. Dilemas estatales del castigo femenino (Buenos Aires, 1890-1940)”, *Nueva Doctrina Penal*, pp. 427-450.
- D’Antonio, D. (2010). “Las nuevas estrategias de control del Estado en torno al encierro de mujeres y la nueva agencia política femenina en los tempranos setenta”, en: *VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*, pp. 1-14.
- D’Antonio, D. (2013). “Presas Políticas y prácticas de control social estatal en la Argentina durante los años setenta”, *Contemporánea*, año 4, vol. 4, pp. 15-39.
- Deangeli, M. y Maritano, O. (2014). “La construcción de género y las producciones jurídicas. El Reglamento del Correccional de Mujeres y Asilo del Buen Pastor (Córdoba, 1900)”, *Género y Sociedad, ‘Voces, cuerpos y derechos en disputa’*, pp. 1-9.
- Felitti, K. (2011). “Entre el deber y el derecho: maternidad y política en la Argentina del siglo XX”, en: Felitti, K. (Coord.) *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en Argentina*, Buenos Aires, CICCUS, pp. 23-52.
- Fernández, J. y Hernández, D. (2014). “La devolución de las cacerolas: representaciones sobre la mujer en la construcción de la Nación Argentina”, en: Barrancos, D.; Guy, D. y Valobra, A. (Comps.). *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina 1880-2011*, Buenos Aires, Biblos, pp. 131-153.
- Gordon, L. (2010 [1978]). “La lucha por la libertad reproductiva. Tres etapas del feminismo”, en: Bergallo, P (Comp.). *Justicia, género y reproducción*, Buenos Aires, Librería, pp. 25-45.

- Nari, M. (1996). “Las prácticas anticonceptivas, la disminución de la natalidad y el debate médico, 1880-1940”, en: Lobato, M. (Ed.) *Política, médicos y enfermedades. Lecturas de historia de la salud en la Argentina*, Buenos Aires, Universidad de Mar del Plata, Biblos, pp. 153-189.
- Rubin, G. (1989). “Reflexionando sobre el sexo. Notas para una teoría radical de la sexualidad”, en: Vance, C. (Comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, Madrid, Revolución, pp. 113-190.
- Salvatore, R. (2000). “Criminología positivista, reforma de prisiones y la cuestión social/obrero en Argentina”, en: Suriano, J. (Comp.). *La cuestión social en Argentina, 1870-1943*, Buenos Aires, La Colmena, pp. 127-158.
- Silva, J. (2013). “El sistema penitenciario del Estado nacional entre 1930 y 1943”, en: Barreneche, O. y Salvatore, R. (Eds.). *El delito y el orden en perspectiva histórica*, Rosario, Prohistoria, pp. 227-250.

Dejar de parecer para ser: el discurso de la sexualidad femenina en *The Freewomen* (1911-1912)

Virginia Lazzari

Universidad Nacional del Sur

vikylazzari@hotmail.com

Eleonora Ardanaz

Universidad Nacional del Sur

eardanaz@bvconline.com.ar

Introducción

Las páginas de *The Freewoman*¹ son un ejemplo, concentrado en el breve tiempo que duró su publicación y en el espacio de una elite intelectual, artística y militante feminista, de las múltiples facetas del movimiento por los derechos de las mujeres en el mundo anglosajón de los primeros años del siglo XX. Al decir de Perrot: “Movimiento, más que partido —a pesar de algunos intentos abortados—, el feminismo se apoya en personalidades, agrupaciones efímeras, asociaciones frágiles” (2008: 200). Movilizado mayoritariamente en torno al reclamo de los derechos políticos, con el voto como bandera, el primer feminismo también dio vida a una publicación periódica que, a pesar de los tabúes, aborda otras temáticas problemáticas para la vida de las mujeres británicas, como la doble moral que se muestra indulgente con los hombres a la vez que condena a las prostitutas, el matrimonio como institución tradicional y las sexualidades no convencionales, reñidas con el modelo heterosexual.

Entre aquellos tópicos aparece la sexualidad femenina, su relación con el matrimonio y la maternidad y con la propia estructura psíquica y capacidades intelectuales de las mujeres, constituyéndose en un desafío a las normas sociales imperantes a través de la propuesta de nuevas alternativas para ellas. *The Freewoman* sirve de plataforma de divulgación para ideas innovadoras en lo atinente tanto a la sexualidad femenina como la masculina. A diferencia de lo que suele creerse, el sexo es un tema recurrente durante la etapa victoriana y eduardiana², sobre todo a partir de la aparición de la sexología como nueva rama de la ciencia; el problema es que la sexualidad femenina es abordada por profesionales varones que le confieren a su objeto de estudio un dejo de ascetismo que lejos está de tener, o es tomada como complementaria de la sexualidad masculina³. La publicación cuestiona el ideal

¹ Periódico feminista inglés editado por Dora Marsden y Mary Gawthorpe, mujeres de reconocida trayectoria en las filas del movimiento sufragista e integrantes de varios círculos intelectuales del momento, como el de los modernistas. Durante su existencia, *The Freewoman* (23 de noviembre de 1911-10 de octubre de 1912) provocó amplios debates en todo el mundo anglosajón y fue denostada tanto desde fuera como desde dentro del movimiento por la liberación femenina.

² Cfr. Foucault (2002) y Caine y Sluga (2000:143). A lo largo de las páginas del periódico es recurrente la observación de que los hombres (y, sobre todo los médicos) creen conocer a las mujeres y su sexualidad mejor que ellas mismas. A modo de ejemplo ver *The Freewoman*, 1 de agosto de 1912: 211.

³ Guasch, Oscar afirma: “... la sexualidad masculina ha sido el referente para organizar la femenina. Esta no obtiene carta de nacimiento hasta el siglo XX” (2000: 23).

victoriano de mujer etérea y ajena a las pasiones y sensualidades del mundo, lo que implica una primera ruptura con lo moralmente deseable y biológicamente justificado⁴. Más aun, la entonces novedosa teoría de los intersexos o tercer sexo rompe con el binarismo sexual y la imposición de la heterosexualidad como norma. Con ella la división de la sociedad entre hombres y mujeres es puesta en duda ante la evidencia de que existen individuos que no pueden catalogarse claramente como tales.

Su actitud desprejuiciada para la época le vale la acusación de publicación portadora de “salvajes sueños de libertad en las relaciones sexuales” (*TFW*, 7 de diciembre de 1911: 52). En sus columnas se utilizan expresiones como “relaciones sexuales”, “pasión sexual”, “unión pasional”, “deseo”, “amor físico” y “enfermedades venéreas” y se discute la razón de ser del matrimonio como institución sancionada por la Iglesia y el Estado. Este trabajo se propone, entonces, analizar este tópico disruptivo de la sexualidad femenina, desde la perspectiva del periódico, incluyendo en ese universo discursivo tanto a los redactores, como a los columnistas ocasionales y a los lectores que establecen un fluido intercambio a través de sus cartas.

¿Mujeres puras o mujeres libres?

Si de sexualidad femenina hablamos, es necesario comenzar rastreando la concepción de deseo que los y las partícipes de la publicación ponen de manifiesto. En una larga serie de notas editoriales titulada “La Nueva Moral” las editoras plantean algunos cuestionamientos al matrimonio como vínculo indisoluble y señalan el problema de la diferencia entre los géneros como fruto de la inhibición de los placeres de los sentidos operada por la cultura. Para ellas, lo que denominan “la doctrina de la renuncia” (*TFW*, 14 de diciembre de 1911: 62), de clara raíz cristiana, es impartida a las mujeres hasta ser internalizada y reproducida inconscientemente. Si bien la cuestión sexual no es abordada de forma abierta, se habla en un sentido amplio de “moderación”. Ponen como ejemplo “el goce sensual” y las “sensaciones placenteras” experimentadas de forma diferente ante la comida y la música por hombres y mujeres. Mientras ellos tienen permitido el goce, a ellas se les enseña la moderación y la espiritualidad por sobre todo lo terreno pues otra actitud sería condenada como “una exhibición indecente”. Bien pueden leerse tales restricciones autoimpuestas como válidas también para el terreno de la sexualidad.

En el mismo número, bajo un pseudónimo desgenerizado, se reafirma la misma idea: “la mujer moderna carece de pasión, y si la tiene, la olvida después de tener uno o dos hijos” (*TFW*, 14 de diciembre de 1911: 65). En la misma línea se afirma que “La extrema falta de pasión sexual en las mujeres inglesas modernas se debe, quizá, a nuestra insistencia nacional sobre la ‘pureza’ de las mujeres, sin un correlato en una exigencia similar para los hombres” (*TFW*, 14 de diciembre de 1911: 65). La doble moral revela su impacto y sus implicancias en lo más profundo de las relaciones interpersonales pues es permisiva con respecto a la prostitución y es causa de la disparidad de experiencias con respecto al sexo con que muchachos y muchachas llegan al matrimonio: “Tal resultado no promueve la felicidad matrimonial o el bienestar social” concluye un lector oculto bajo las iniciales E.S.P.H, (*TFW*, 14 de diciembre de 1911: 74). Repetidamente se hacen alegatos a favor de un nuevo tipo de matrimonio y se plasman diversas argumentaciones en favor del divorcio: “Así la monogamia está sustentada por la hipocresía de los hombres, la resignación de las solteras, la degradación de las prostitutas y el monopolio y satisfacción de las casadas” (*TFW*, 4 de enero de 1912: 121). No se trataba

⁴ Desde la Ilustración se suponía que la mujer no sólo era insensible en el momento de concebir a su descendencia sino que la pasividad era manifestación de una naturaleza biológica diferente de la masculina, sobre la que se basan sus roles sociales. Cfr. Laqueur, Thomas (1990: 18).

de hacer un llamamiento a la vida promiscua⁵; la editora, Dora Marsden, se encarga de explicar claramente que la poligamia es inaceptable desde el punto de vista de las mujeres pues no es “para ninguna mujer que comprenda la pasión, porque la pasión es absorbente, celosa, exclusiva e individual. Es la atención concentrada de una mente sobre otra lo que hace posible la comunión física sin la cual no hay pasión (*TFW*, 4 de enero de 1912: 122).

Por el contrario, a la vez que asume que las mujeres tienen pasiones, defiende el establecimiento de relaciones de pareja más sinceras, que puedan disolverse para dar lugar a una nueva.

Cuando se aborda concretamente la sexualidad femenina la tensión parece estar puesta en cuán importante es ésta para las mujeres, oscilando entre los polos opuestos que determinan que las mujeres son puramente sexuales o que son directamente asexuales. En ese sentido, se entabla una larga discusión secuenciada a lo largo de varios números, a raíz de la publicación del libro *Sexo y Carácter*⁶ del célebre filósofo austríaco Otto Weininger. Este afirma que el principio femenino es la sexualidad porque es lo que le da sentido a su existencia, y es través del hombre que se realiza enteramente. Como una versión moderna de la Eva pecadora, se explica que las mujeres están llamadas, a fin de tener existencia, a ser las seductoras.. Instalada la polémica, se dan diversas repuestas en contra de esta tesis, las más interesantes explicitan el tema de las relaciones sexuales como un hecho natural, biológico, que debe ser develado: “Si tu reprimes la palabra sexo, reprimes la palabra naturaleza humana” (*TFW*, 1 de agosto de 1912: 210). Incluso la existencia del vocablo amor se reconoce como un velo o un engaño que sólo encubre una necesidad fisiológica, un instinto natural.

El sexo, entonces, es algo propio de la naturaleza de hombres y mujeres que se consideren “completos”, en el sentido de normales, de acuerdo a los parámetros epocales regidos por el higienismo. Puestos en pie de igualdad la diferencia radica, ahora, en la forma de canalizar este instinto. Sobre este punto no se aclara demasiado aunque varios lectores comentan que el matrimonio seguía siendo la institución que permitía a las mujeres alcanzar la plenitud, canalizando su sexualidad y así escapar a la represión de su carácter, modelado artificialmente bajo el lema del autocontrol.

Otras voces se permiten disentir con esta idea; aunque siguen reconociendo la importancia del intercambio sexual, sostienen que es necesaria su anulación en el caso de las mujeres para poder canalizar esas energías a cuestiones más creativas, intelectuales⁷ o políticas; es el caso del celibato como forma de vida. Las opiniones a favor de este estado no tienen dejos morales sino más bien prácticos ya que se sostiene que el tiempo que utilizan las mujeres para procrear y criar niños las aleja de cualquier posibilidad de superación individual y colectiva. Las mujeres son divididas en tres grupos, según su grado de uso de la sexualidad: las casadas, las solteras por algún impedimento físico y las solteras por decisión propia. Este último sector es el que suscita las discusiones más interesantes, en un período donde la política natalista era política de Estado, como se verá más adelante. Así, la cuestión de la soltería femenina recorre los artículos y cartas publicadas en *The Freewoman*, replicando discusiones que se suscitan en el seno mismo del movimiento feminista, del cual este periódico forma parte. (Bland, 1995: 15).

Las posiciones más extremas están en favor de la abstinencia sexual femenina y no dudan en afirmar que “las mujeres se ven obligadas a aplastar el sexo, pero, al hacerlo, son capaces de utilizar la fuerza de la pasión, para la liberación de la mujer de la dominación del hombre” (*TFW*, 8 de agosto de 1912: 234). Para muchas de estas mujeres, entonces, el camino hacia la igualdad de los sexos implica

⁵ En varios artículos se denosta la práctica de la poligamia, no sólo por el desorden social que implica sino también porque en las sociedades que la practican las mujeres están condenadas a tener sólo funciones reproductivas, vinculadas al sexo sin obtener mayores consideraciones económicas o sociales (*The Freewoman*, 8 de agosto de 1912: 234).

⁶ Publicado originalmente en 1903, aparece en Inglaterra en 1906.

⁷ “El hombre difiere de los animales en este sentido, mientras que la bestia debe seguir su instinto sexual, el hombre puede, por el ejercicio de un poder que lo eleva por encima de la creación primitiva, desviar la gran fuerza del deseo sexual a procesos puramente intelectuales”. Esto es doblemente cierto en el caso de las mujeres. *TFW*, 8 de agosto de 1912: 234.

dejar de lado las necesidades corporales y sublimar esa energía en prácticas colectivas de liberación o en individuales de creación. La pregunta es si en estas páginas entra una tercera posibilidad: el sexo no ligado a la reproducción.

Debates en torno a la maternidad

¿Es que la sexualidad de las mujeres está definida exclusivamente por su capacidad de ser madres? ¿Este delicado asunto de múltiples aristas puede dejarse librado al deseo individual? La línea editorial de *The Freewoman*, como algunos de sus columnistas, sostienen el ideal de una completa emancipación de las mujeres que también involucre la toma de decisiones sobre sus cuerpos. Lo que es más, al contrario del sentir general, las editoras no ven en la maternidad signo alguno de misión sagrada para las mujeres: “La maternidad no requiere de ninguna cualificación y, generalmente, no asegura ninguna. Es fortuita en sus condiciones, más o menos como lo es en el caso de los animales inferiores” (*TFW*, 11 de enero de 1912: 142).

La polémica se desata, entonces, entre estos elementos “avanzados” y un abanico de posiciones que van desde aquellos que sostienen una visión tradicional, anclada en la función materna como primordial a toda mujer y los natalistas, que señalan que las mujeres tienen el deber de criar ciudadanos por lo que tolerar y fomentar a “las mujeres estériles y los matrimonios sin hijos” (*TFW*, 23 de noviembre de 1911: 5) es, en definitiva, aceptar el fin de la grandeza nacional. El matrimonio queda así subordinado a la función esencial de prolongación de la especie, aunque no se conciba ya como un sacramento indisoluble sino como un vínculo legal que puede romperse cuando no cumple con su fin. Planteos de este tipo muestran los cambios que, aunque minoritarios, se están operando en la moral británica del nuevo siglo.

La maternidad y, ligada a ella, las políticas reproductivas deseables para la sociedad británica son objeto de examen. Las ideas neomalthusianas irrumpen de la mano del doctor Drysdale, Isabel Leatham, quien caracteriza a Malthus como “el primer feminista” (*TFW*, 7 de diciembre de 1911: 51) y I. D. Pearce. Cuando se afirma que una emancipación completa de las mujeres no puede hacerse realidad sin antes suprimir “... la fundamental tiranía de la que derivan todas las demás” (*TFW*, 7 de diciembre de 1911: 51) se refiere a la maternidad sin regulación, en definitiva, a la imposibilidad de las mujeres de tomar el control de sus propios cuerpos. La sexualidad femenina comienza a aparecer diferenciada de la maternidad y para ello los avances científicos, en un siglo que profesa su fe en el progreso racional, resultan aliados fundamentales: “Correctamente se señala que la ciencia ha dado a las mujeres el poder de controlar su fertilidad” (*TFW*, 7 de diciembre de 1911: 52). Natalistas, médicos, sexólogos y eugenistas toman parte activa en los debates como representantes de la voz legítima de la ciencia, en consonancia con lo que Lavigne denomina, retomando los estudios de Foucault, como “el proceso de medicalización de la vida y la normalidad, que implica ver con un marco médico un fenómeno y considerar la perspectiva médica como la autoridad para intervenir” (2010: 157).

En ningún pasaje se puntualiza a través de qué métodos esto puede llevarse a la práctica, sin embargo se deja entrever que son múltiples y están al alcance, al menos, de las mujeres con ciertos recursos: “La limitación de los nacimientos se practica hoy ampliamente en cada país civilizado y entre las clases más educadas y refinadas” (*TFW*, 21 de diciembre de 1911: 89). La suffragette Cailin Dhu menciona en una carta “la esterilización de los ineptos de cada sexo” (*TFW*, 21 de diciembre de 1911: 92). Aunque la idea no se desarrolla, sugiere que se encuentra disponible todo un abanico de técnicas que van desde las más tradicionales a esta último, propio de sectores —ligados a las ciencias

médicas⁸— preocupados por la carga biológica hereditaria de la población. La mejora de las cualidades físicas y psicológicas de la población constituye el tema central de otra nueva disciplina que reclama rango de científicidad: la eugenesia.

La publicidad era otro recurso que apuntalaba el mismo mensaje reformista. Número tras número se publicaba cierto libro del Dr. Allinson que, desde el saber médico, se dirigía a las mujeres casadas —aunque se aconsejaba también a las demás— y pretendía darles herramientas para “saber quiénes deben tener hijos y quienes no”, consejos a las embarazadas, cómo evitar “contratiempos”, cuidados de higiene durante el embarazo, el parto y el post parto y todo lo que incumbía a los cambios en la sexualidad de las mujeres conforme se desarrollaban y maduraban. “Algunos pueden creer que el libro cuenta demasiado” reconocía con prudencia, “pero el conocimiento es el poder y el medio para lograr la felicidad” (*TFW*, 23 de noviembre de 1911: 19).

De las sexualidades alternativas

En el terreno de los cuerpos y sus comportamientos, las ciencias biológicas establecen lo normal y lo anormal, bajo la categoría de patologías. Es el médico el encargado de intervenir en tanto “brazo ejecutor de unos mandatos socioculturales” (Lavigne, 2010: 160). Así como *The Freewoman* brinda espacio para repensar la heterosexualidad, también lo hace con la homosexualidad, haciéndose eco de las teorías del momento sobre el tema⁹ y pensando las relaciones posibles entre sexo y cambio social.

En el caso de quienes intervienen a través de notas y cartas sobre la existencia de los seres “uranianos”¹⁰, un llamado tercer sexo, sexo intermedio, intersexo o inversión sexual —que no son otra cosa que diversos conceptos, con algunos matices teóricos distintos, para nombrar a la homosexualidad, en términos generales; femenina y masculina— no lo hacen buscando propender a la corrección o censura de estos sujetos no susceptibles de ser etiquetados claramente como hombres o mujeres. Todo lo contrario, utilizan ese espacio discursivo para realizar un llamado a la aceptación de una realidad hasta entonces silenciada y cuestionan la legislación represiva en esta materia¹¹.

La serie de artículos acusan también el impacto de la obra de Otto Weininger pero reinterpretada en clave de tolerancia y liberación. El filósofo y biólogo busca demostrar que todos los organismos son fundamentalmente bisexuales, por lo que hombres y mujeres contienen elementos del otro. Los llamados uranianos¹² u homosexuales; son definidos de forma un tanto ambigua como individuos que se encuentran “a medio camino entre los sexos y cuya posición en la sociedad es aún indefinida” (*TFW*, 4 de enero de 1912: 127).

⁸ A partir de la segunda mitad del siglo XIX la profesión médica fue adquiriendo mayor importancia en relación con las preocupaciones sobre la salud de la raza; esto originó que las madres inglesas fueran el centro de una serie de consejos y un gran caudal de información sobre la correcta crianza de los niños (Caine y Sluga, 2000).

⁹ En 1897 el sexólogo inglés Havelock Ellis publica su libro *Inversión sexual*, que fuera prohibido, donde caracterizaba a esta identidad sexual como algo natural y por lo tanto no censurable. En 1908 aparece su obra *El Sexo Intermedio*, con el que rechaza el modelo de patologización impartido desde las ciencias biológicas. Cfr. Greenway (1998).

¹⁰ Es Harry Birnstingl, quien inicia el intercambio, con un artículo titulado “Uranianos”. Colaborador frecuente de la revista, no era médico sino arquitecto. Su tía, Ethel Birnstingl es miembro de la WSPU y él mismo es adherente del movimiento sufragista. Por su parte, Charles Whitby, autor de otras notas sobre el tema, sí era médico de profesión. Cfr. Greenway (1998: 37-38). Las repercusiones fueron tales que se publicaron una serie de cartas de lectores que brindaban sus opiniones y experiencias personales en torno al tema.

¹¹ Existían leyes que penaban los actos homosexuales en Inglaterra desde 1885, la Enmienda Labouchere, aunque no se menciona en ellas en ningún momento a las mujeres. El lebianismo nunca estuvo penado en Inglaterra.

¹² Este vocablo fue acuñado por el sexólogo y jurista Karl Ulrichs quien desarrolló una teoría según la cual un “uraniano” masculino era “el alma de una mujer en un cuerpo de un hombre” (Binard, 2014).

A pesar de la apertura que muestra la publicación al referirse a este tema, varios autores señalan que la homosexualidad femenina sigue siendo un asunto al que se alude elípticamente, nunca en forma clara y directa, y siempre dejando entrever que cuando se trata de mujeres las relaciones tienen un costado más espiritual que sexual (Binard, 2014). En general, no es extraño encontrar, entre los detractores del feminismo, personas que califican a sus integrantes como asexuadas o carentes de la feminidad propia de su género, al comprobar el alto número de solteras sin hijos que participaban del mismo; lo que parece más difícil verbalizar es la posibilidad de que su sexualidad sea practicada con sus compañeras.

La terminología utilizada, como “sexo intermedio”, hace alusión a una sexualidad natural que involucra a todos los individuos, aunque en distintos grados y combinaciones. Más allá de las discusiones respecto de su carácter hereditario o adquirido, brinda herramientas para que muchos lectores repiensen su propia experiencia vital.

A modo de conclusión

Si bien este trabajo es breve, suponemos que han quedado puestos de relieve los puntos más sobresalientes de la sexualidad femenina, según la perspectiva de *The Freewoman*. Como hemos visto, esta publicación tiene la característica de abrir la discusión, convirtiéndose en un gran foro de debate de los temas candentes. Este tópico, en sus múltiples aristas, es uno de los más revisitados a lo largo de los 47 números del periódico.

Empoderándose de la palabra, las mujeres dejaron oír sus voces y compartieron sus heterogéneas impresiones y experiencias en temas tan delicados como la procreación, las relaciones sexuales, la posibilidad de la maternidad, la homosexualidad, etc. Por supuesto que no solo ellas hablaron pero dado que sus puntos de vista en el espacio público eran infrecuentes, merecen un lugar señalado.

Así, encontramos principalmente una clara admisión de la dimensión sexual femenina, que si bien difiere de la masculina, es igual de importante. Sin negar esto, algunas eligen la opción del celibato para encuadrar sus energías en otros asuntos que requieren de su tiempo y dedicación, sobre todo enfocadas en la causa de la liberación femenina. Para otras, el foco está puesto en la procreación como función indiscutible, aunque no la única, de su sexo. Por último la homosexualidad es el tema más disruptivo que se aborda en la publicación, si bien pocas veces se trata del lesbianismo en sí, el solo hecho de indagar sobre las posibles sexualidades es ya un avance muy notorio, y aun más ciertas posturas que ponen el acento en la posibilidad de un tercer sexo.

Si bien el tema de la sexualidad era parte del acervo del contexto de producción del periódico, tanto dentro del movimiento feminista como desde la sexología, la puesta en valor de las diversas opiniones, sobre todas las de las mujeres, le confiere a esta publicación un valor agregado. Tanto así, que la reconocida feminista Rebecca West la elogia diciendo que “el mayor servicio que el periódico hizo al país fue sin dudas su desvergüenza” (Binard, 2014).

Fuentes

Marsden, D. (ed) “The Freewoman. A Weekly Feminist Review, London, Stephen Swift and Co. Ltd., 1911-11-23/1912-10-10”, *The Modernist Journals Project*, Brown University y The University of Tulsa.

Disponible en: http://dl.lib.brown.edu/mjp/render.php?view=mjp_object&id=FreewomanCollection

Bibliografía

- Bland, L. (1995). "Heterosexuality, feminis and The Freewoman journal in early twentieth-century England", *Women´s History Review*, n.º 4:1, pp. 5-23.
- Binard, F. (2014). "The debate on Homosexuality in *The Freewoman Journal* (1811-12)", *Cahiers victoriens et édouardiens*, n.º 79, Printemps, Presses universitaires de la Méditerranée.
- Caine, B. y Sluga, G. (2000). *Género e historia. Mujeres en el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920*, Madrid, Narcea.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Greenway, J. (1998). "It's What You Do With It That Counts: Interpretations of Otto Weininger", en: Bland, L. y Doan, L. *Sexology in Culture: Labelling and Desires*, University of Chicago Press, Chicago, pp. 27-43.
- Guasch, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*, Barcelona, Laerte.
- Laqueur, T. (1990). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Valencia, Cátedra.
- Lavigne, L. (2010). "Dualismos que duelen. Una mirada antropológica sobre los cuerpos intersex", en: Citro, S. (Coord.). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Buenos Aires, Biblos, pp.151-169.
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Distintas estrategias, un mismo objetivo: la nueva mujer según Helen Taylor y Henrietta Müller

Mariela Rayes

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

mariela.rayes@uns.edu.ar, marirayes@gmail.com

Introducción

La supremacía que logra la burguesía inglesa en la política y la economía durante el siglo XIX, tiene su correlato en la construcción de un discurso regulador y normativizante de las relaciones sociales de la época. En este sentido los cambios materiales operan junto a los ideológicos de forma tal que la clase dominante pueda consolidar su hegemonía social¹. Las nuevas corrientes evangélicas y metodistas, que luego, gracias a escritos de novelistas y divulgadores, pasaron a ser receta para la felicidad familiar, favorecen la diferenciación entre el ámbito dedicado al trabajo y el residencial. Así, el hogar burgués como residencia de la familia —ahora trasladada a la periferia—, célula básica de la sociedad y depositaria de sus principios morales, será el lugar propio de la mujer², encargada de la administración de la casa y la educación de los hijos.

Esta dualidad, defendida por distintos tipos de discursos sociales, llega a su máxima expresión en el terreno de lo jurídico, imponiendo un doble estándar para mujeres y hombres. Derecho e Historia de las mujeres se entrecruzan en los inicios del movimiento feminista. Al respecto es importante aclarar, junto a Alicia Ruiz (2000: 10), que “El derecho participa en la configuración del estereotipo ‘mujer’, y es a partir de ese estereotipo cómo las reglas jurídicas reconocen o niegan ‘derechos’ a las mujeres de carne y hueso”. Indisolublemente ligado a la sociedad que le da vida a sus valores y estereotipos colabora en el establecimiento de categorías de sujetos, determina un patrón de exclusión de aquellos que —como las mujeres— no cuadran dentro de esa conceptualización y sanciona normas. En definitiva, “(...) el derecho es regulador de las relaciones sociales y pasa forzosamente por las de sexo” (Arnaud-Duc, 1993: 125). De este modo, como se señaló anteriormente, el discurso jurídico otorga fuerza de ley a los valores instalados socialmente.

¹ Según Gramsci, la clase dominante se constituye en hegemónica no solo cuando mantiene el dominio sino también cuando obtiene el consenso activo por parte de las otras clases. Así, de acuerdo con su teoría del poder político, éste no se agota en la coerción y el uso de la violencia sino que incorpora la dirección intelectual y moral como soporte de la legitimidad. Según sus propias palabras, el momento de hegemonía de una clase es “(...) aquel en que se alcanza la conciencia de que los propios intereses corporativos, en su desarrollo actual y futuro, superan el círculo corporativo, de grupo meramente económico, y pueden y deben convertirse en los intereses de otros grupos subordinados” (Campiono 2007: 74-75).

² Según Molina Petit (1994: 135) “(...) la casa se va configurando como su ‘sitio propio’, el lugar donde su ser acontece, donde su vida cobra sentido, donde se realiza y desde donde es definida”.

El presente trabajo analiza dos artículos de autoras británicas coetáneas: Henrietta Müller (1846-1906)³ y Helen Taylor (1831-1907)⁴. Ambas escritoras abogan por una modificación en las condiciones de vida de las mujeres de su época, denunciando su exclusión del mundo público y su confinamiento a la esfera doméstica. En este sentido definen lo que para ellas debería ser una “nueva mujer”, defendiendo una serie de estrategias que permitirán una redefinición del sujeto femenino, ampliando su participación en espacios hasta entonces vedados.

A partir de este objetivo en común, Müller y Taylor señalan cuáles son los mecanismos que llevarán a su consecución. En este punto sus opiniones difieren: mientras en la primera la vía de transformación se relaciona con un cambio en la educación de las mujeres, en la segunda la clave está en el otorgamiento del sufragio femenino. Así, el análisis de cada una de ellas adquiere una perspectiva diferente, y sus escritos están dirigidos a destinatarios distintos. Müller, desde un planteo más general, pone en evidencia la triste condición en la que viven las mujeres como consecuencia de una instrucción pobre que las limita a ser esposas y madres, en tanto que Taylor, desde un planteo eminentemente jurídico, defiende la participación política femenina a partir de un análisis que realiza de las leyes británicas.

Más allá de esta diferencia en las estrategias identificadas por cada una de las autoras, ambas comparten la imperiosa necesidad de que surja un nuevo tipo de mujer que —con mayor responsabilidad en el mundo de lo público— contribuya a un orden social más justo.

El discurso de la domesticidad puesto en cuestión

John Ruskin, (1819-1900), escritor, crítico de arte, sociólogo y uno de los principales ideólogos del victorianismo, defensor de las esferas distintivas correspondientes a hombres y mujeres, sostiene: “(...) para él, por tanto, debe ser la falta, la ofensa, el error inevitable: frecuentemente puede ser herido o sometido; frecuentemente engañado, y siempre endurecido. Pero guarda a la mujer de todo esto dentro de su casa (...)” (1919: 145). Se establece así una clara definición de la masculinidad y la feminidad en la que el hombre pasa a ser el agente económico y sujeto político por excelencia vinculado a lo público, mientras que la mujer queda restringida al ámbito de lo privado, cuya misión esencial como ángel del hogar es sostener “(...) esta poderosa máquina que es la vida masculina para que pueda funcionar y ofrecer resultados” (Davidoff y Hall, 1994: 78).

Saliendo al cruce de esta máxima, las escritoras analizadas señalan que las condiciones de vida de sus congéneres han sido establecidas por los hombres, sofocando cualquier intento que se aparte del canon establecido. Esta imposibilidad de elección, desconoce a la libertad, uno de los valores fundamentales de la mentalidad burguesa. En este sentido, afirma Müller que la mujer: “(...) después de todo sólo es inspirada por valores que en el hombre son vistos entre los mejores y más nobles, como el amor a la libertad y el deseo por desarrollarse” (1996: 209). Por su parte, Taylor, señala que el confinamiento

³ Nació en Valparaíso, Chile. Hija de un comerciante alemán, a los nueve años se trasladó con su familia a Londres, donde fue educada. Después de terminar sus estudios, ingresó en el Colegio de Girton (Universidad de Cambridge), especializándose en Ciencias Morales. Hacia 1888 lanza un periódico de mujeres, para ayudar a la causa del sufragio femenino —“The Women’s Penny Paper”—, siendo su editora hasta 1892. Estuvo procesada y parte de sus bienes fueron confiscados, a raíz de su decisión de no pagar impuestos, como forma de protesta ante la negativa del gobierno a otorgarle a la mujer el derecho al voto.

⁴ Hija de Harriet Taylor, fue fiel continuadora de la obra de su madre y su pareja —John Stuart Mill— en relación a la cuestión femenina. A partir de 1876 y durante dos períodos consecutivos fue consejera escolar de su ciudad natal, desde donde luchó —entre otras cosas— por la misma paga para maestros y maestras. Ella misma pudo ejercer los derechos reclamados gracias a que en 1860 se dictó una ley que otorgaba el voto a las mujeres en el nivel municipal y se amplió posteriormente hasta acceder a los consejos locales, tales como los dedicados a educación y beneficencia.

al espacio doméstico genera que “(...) sus mentes solo estén parcialmente preparadas para intentar llegar a conclusiones definitivas en los asuntos políticos” (1995: 4).

Las autoras coinciden además en que la subordinación de las mujeres debe llegar a su fin y denuncian que esta situación desventajosa que han soportado por años no se debe a factores naturales sino históricos y sociales. De este modo señala Müller (208):

Las condiciones sociales apenas han insistido acerca de las capacidades del sexo femenino que por centurias fueron oprimidas, impedidas y mutiladas (...). Las mujeres, después de un largo entrenamiento en el error y el sufrimiento, se encuentran a sí mismas, en la edad del despertar, en inmensas desventajas en razón de incapacidades no originalmente involucradas en su organización.

Por su parte, Taylor, coincide con la idea de este *cambio de época* y colocando el eje en la necesidad de la inclusión política femenina a través de la consecución del voto señala:

Es probable que, durante el período más temprano de nuestra historia constitucional, la sociedad haya estado en un período tan inestable que prácticamente las mujeres no podían administrar su propiedad, lo que condujo a que no fueran incluidas en las elecciones de los miembros del Parlamento(...). Muchos siglos transcurrieron; es el devenir natural de las cosas que ahora, después de uno o dos siglos de la práctica del disfrute de sus derechos civiles, las mujeres inteligentes comienzan a preguntarse por qué los derechos políticos no las acompañan (Taylor, 1995: 11).

De este modo, y desde perspectivas distintas, las escritoras coinciden en afirmar que los tiempos han cambiado y por eso ponen en jaque al discurso conservador de la domesticidad. En esta nueva era, anunciada por cada una de ellas, se observa una profunda confianza en el progreso y devenir humano, propia de la concepción positivista en boga por aquellos años. La llegada de un orden social más justo en el que el sector femenino amplíe sus responsabilidades en el mundo de lo público es el fin al que tanto Müller como Taylor aspiran. De alguna manera en la argumentación de estas escritoras se funden elementos descriptivos y prescriptivos en tanto señalan que la nueva era ya se encuentra presente entre ellas, pero a su vez aspiran a la necesidad de crear un mundo solidario entre hombres y mujeres que otorgue a estas últimas un nuevo rol social. En palabras de Müller (215): “Que pasará cuando la totalidad de estas fuerzas humanas puedan llegar a ser cooperativas? ¿Qué pasará cuando hombres y mujeres estén espiritualmente unidos? Una nueva humanidad sobrevendrá”.

Un mismo fin, distintas estrategias

Como se ha señalado en el apartado anterior, tanto Müller como Taylor denuncian el sometimiento en el que vive la mujer en la sociedad de su época, defendiendo la idea de la construcción de un nuevo orden social. Ahora bien, ¿cuál es la vía principal para que este sobrevenga? En este punto se presenta la divergencia entre ellas. Müller, ve en la educación una herramienta fundamental⁵, pues ella “(...) podrá ser un auxiliar en la dispersión del prejuicio, efectuando un mejoramiento en nuestras organizaciones

⁵ En este sentido, Mary Wollstonecraft (1994:201), abogaba por una formación similar para hombres y mujeres, tanto en lo físico, como en lo intelectual y en lo moral. Según su pensamiento: “La primera y más importante rama de la educación es la dirección del carácter y requiere la mirada sensata y estable de la razón, un plan de conducta equidistante de la tiranía y la indulgencia”.

sociales (...)” (218). La autora anuncia la llegada de un nuevo orden, pero no desde una perspectiva absolutamente pasiva, sino apelando a herramientas que, como la instrucción, lleven adelante “(...) un acercamiento cada vez más próximo hacia el tipo de humanidad ennoblecida del futuro” (218).

Es importante remarcar la cuota de responsabilidad humana en la concreción de estos fines, tema en el que aquí Müller se aleja de la consideración de un desarrollo inevitable de los hechos. De esta manera sostiene:

La real feminidad es cosa del futuro. Cuándo será depende por supuesto principalmente de la forma de la sociedad, y esa forma social será recíprocamente influida por el nuevo lugar que la mujer tome en ella. La humanidad está atada a la rueda de la evolución, pero el hombre puede y hace más y más en la medida que se desarrolla en inteligencia, corriendo consciente en dirección que puede elegir. Lo que *no puede* hacer es permanecer detenido. Todos nuestros pensamientos y actos trazan nuestro sendero de desarrollo (Müller: 214).

Por su parte, Taylor, sostiene que el único camino que eliminaría la opresión y la subordinación del sector femenino es aquel generado a partir de una modificación en el ámbito jurídico. La autora considera que, si se aprobara la ley que permitiera el acceso al voto de las mujeres, muchas de las condiciones que provocan su sometimiento se acabarían. De este modo, retoma la Petición presentada ante la Cámara de los Comunes en 1866 que reclamaba el derecho de voto femenino. La misma, presentada por John Stuart Mill, fue acompañada por la firma de 1500 mujeres, entre las que se contaba la de la propia Helen⁶. Desde la perspectiva de la autora, el cambio en la ley sería suficiente para acabar con la inequidad hacia las mujeres ya que estas obtendrían un lugar desde el cual accionar en aquellas cuestiones que les fueran inherentes⁷.

Cabe señalar que el planteo de Taylor se enmarca en lo que se ha dado en llamar la tradición positivista, puesto que su argumentación no está basada en la existencia de supuestos derechos naturales y universales sino en la fuerza de la ley positiva. De este modo se encarga de enfatizar que su reclamo se realiza “(...) de forma totalmente ajena a cualquier referencia a derechos abstractos (...) siendo un movimiento que está marcado sobre todo en algunas características nacionales” (Taylor, 1995: 4-5). Además, señala la autora: “Ya que las mujeres están autorizadas a poseer bienes, también deben ser autorizadas a ejercer los derechos que, por nuestras leyes, la posesión de los bienes lleva consigo” (Taylor, 1995: 4).

Conclusión

El presente trabajo ha analizado la posición que toman dos autoras contemporáneas en relación a una de las grandes discusiones que se profundizan durante la segunda mitad del siglo XIX: “la cuestión femenina”. Los principios ilustrados planteados a finales de la centuria anterior y su férrea defensa de los

⁶ En una carta fechada el 9 de mayo de 1866, Taylor escribía a Barbara Bodichon (1827-1891), pedagoga y feminista británica: “Me parece que mientras se está discutiendo un proyecto de Reforma y diversos grupos están presentando peticiones al Parlamento es muy de desear que opinen las mujeres partidarias del derecho a voto, así pues pienso que lo más importante es efectuar una petición e iniciar los primeros pasos de una agitación para la que pueden darse razones que están en armonía con las ideas políticas de los ingleses en general” (1998 [1866]: 85)

⁷ Otra importante sufragista y ensayista británica, Frances Power Cobbe (1822-1904), sostenía respecto de la posibilidad para las mujeres burguesas de ser parlamentarias: “Fue sólo luego de haber trabajado durante algún tiempo con mi honorable amiga Mary Carpenter, en Bristol, y haber aprendido a sentir un interés por la legislación que posiblemente pudiera mitigar los males del crimen y la pobreza, que seriamente me pregunté a mi misma por qué no debiera buscar la representación política como el medio directo y natural para hacer realidad cada reforma que tenía en el corazón” (1881: 6).

derechos civiles de los individuos, tiene quizá una consecuencia inesperada en las voces de algunas mujeres que protagonizan el movimiento feminista decimonónico.

Claramente no se trata de un grupo homogéneo —las escritoras analizadas dan cuenta de ello— sino que, a partir de una misma preocupación -el sometimiento femenino- elaboran una serie de estrategias discursivas que abogan por la construcción de un orden social más justo y equitativo, permitiendo que, aquellos valores ponderados por el orden burgués, alcancen también a las mujeres.

Müller y Taylor, basan sus argumentaciones en mecanismos distintos, la educación en un caso y la legislación en el otro. De esta manera, ambas autoras son claros exponentes de una mentalidad liberal que, aun diferenciándose en la perspectiva que utilizan, comparten la defensa de una serie de preceptos indiscutibles: La igualdad ante la ley, la libertad individual y el progreso humano, pilares básicos de la estructura social vigente en Inglaterra durante el siglo XIX.

Fuentes

Cobbe, F. (1881). “The Duties of Women” en: Ellis, G. H. *A course of Lectures*, Boston.

Disponible en: www.archive.org/details/dutiesofwomencou00cobbuoft.

Müller, H. (1996). “What woman is fitted for”, *The Westminster Review*, vol. 127 [1887] en: Rowold K. (Ed.). pp 207-219.

Taylor, H. (1998). “Carta a Barbara Bodichon”, en: Smith, H. L. *The British Women's Suffrage Campaign 1866-1928*, Londres, Longman.

Disponibe en <http://hipatia.uab.cat/paseos/5-valores/paseo5.htm> [1866].

Taylor, H. (1995). *The Claim of Englishwomen to the Suffrage Constitutionally Considered*, Library Electronic Text Resource Service (LETRS), Indiana University.

Disponible en: www.indiana.edu/~lettrs/vwwp/taylor/suffrage.html, [1867].

Ruskin, J. (1919). *Sesame and Lilies*, Londres, G. Allen and Unwin, [1865].

Wollstonecraft M. (1994 [1792]). *Vindicación De los Derechos de la Mujer*, Madrid, Cátedra.

Bibliografía

Arnaud-Duc, N. (1993). “Las contradicciones del derecho”, *Historia de las Mujeres*, t. 7, Madrid, Taurus, pp. 92- 127.

Campione, D. (2007). *Para leer a Gramsci*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Davidoff, L. y Hall, C. (1994). *Fortunas familiares*, Madrid, Cátedra.

Ruiz, A. (2000). *Identidad femenina y discurso jurídico*, Colección Identidad, Mujer y Derecho, Buenos Aires, Biblos, pp.9-22.

Yolanda **Hipperdinger**
Marisa **Malvestitti**
(Editoras)

Lenguas en contacto

Volumen 19

Índice

Presentación	1059
<i>Yolanda Hipperdinger, Marisa Malvestitti</i>	
<i>Hagame una tinita pó: el contacto lingüístico en Samuel Lafone Quevedo.....</i>	1062
<i>Sofía De Mauro, Luisa Domínguez</i>	
Aspecto de punto de vista en la variedad de contacto mapuzungun-español (Patagonia argentina).....	1069
<i>Marisa Malvestitti, Mahe Ávila Hernández</i>	
Los alemanes del Volga en la Argentina: manifestaciones actuales de un proceso de mantenimiento y cambio de lengua.....	1079
<i>Yolanda Hipperdinger</i>	
La situación contemporánea de la lengua italiana en Bahía Blanca: políticas lingüísticas e instituciones étnicas.....	1086
<i>Lucía Lasry</i>	
<i>Así los ven/así te ven: rasgos estereotípicos de inmigrantes bolivianos en Bahía Blanca</i>	1091
<i>Laura Orsi</i>	
Los anglicismos y sus equivalentes referenciales en el español bonaerense: ¿son realmente equivalentes?	1097
<i>María Patricia Oostdyk</i>	

Presentación

Yolanda Hipperdinger

Universidad Nacional del Sur - CONICET

yhipperdinger@uns.edu.ar

Marisa Malvestitti

Universidad Nacional de Río Negro - IIDyPCa-UNRN-CONICET

mmalvestitti@unrn.edu.ar

En este volumen se reúnen trabajos inicialmente expuestos en la Mesa temática *Lenguas en contacto*, que presentamos y coordinamos en las *VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”*, desarrolladas en la Universidad Nacional del Sur entre el 30 de noviembre y el 2 de diciembre de 2015.

El área de estudios de nuestro interés es intrínsecamente interdisciplinaria: las variedades lingüísticas se ponen en contacto por movimientos y coexistencia de grupos humanos heteroglosos; la dominancia o desventaja funcional de las mismas en las situaciones resultantes depende de la distribución de poder entre los grupos y conduce a la planificación de sus usos lingüísticos; los hablantes individuales en marcos de diversidad lingüística evalúan sus posibilidades y gestionan sus lugares sociales en cada interacción concreta, al menos en parte, a través de elecciones que involucran el interjuego de sus conocimientos, sus valoraciones y sus motivaciones; los repertorios comunicativos a nivel de hablante y de comunidad suelen acoger elementos (sobre todo léxicos, pero también fónicos o gramaticales) de otras variedades con las que se vinculan. Los aspectos lingüísticos y los sociales, así, resultan de abordaje inseparable en relación con el contacto. Por lo mismo, la Mesa temática que propusimos procuró propiciar la confluencia de estudiosos interesados en sus motivaciones, procesos y efectos desde enfoques y orientaciones disciplinares diversos. Los trabajos aceptados, expuestos y discutidos en la Mesa aportaron resultados de indagaciones relativos a variadas situaciones de contacto, en términos de su localización territorial en el mapa lingüístico del país y en lo que respecta al grado de distancia lingüística existente entre las variedades involucradas (lenguas, dialectos, sociolectos, registros), así como enfocados en problemáticas muy disímiles (gramaticales, sociolingüísticas, glotopolíticas). La selección que publicamos, que corresponde a los trabajos que sus autores presentaron a evaluación externa y que fueron evaluados favorablemente, representa así una muestra de los actuales estudios argentinos sobre contacto lingüístico, cuya discusión oportunamente propiciamos.

El orden de los trabajos que componen la compilación sigue, *lato sensu*, el de la cronología de las situaciones de contacto contempladas; se transita, así, del interés por las lenguas indígenas al estudio lingüístico ligado a la inmigración, ultramarina y de zonas limítrofes, para terminar en el tratamiento del anglicismo léxico que es consecuencia de la contemporáneamente privilegiada posición internacional del inglés, en contacto indirecto con el español regional.

El primero de los trabajos compilados se dedica a una obra pionera en el estudio de las lenguas indígenas en la Argentina. En *“Hagame una tinita pó: El contacto lingüístico en Samuel Lafone*

Quevedo”, Sofia De Mauro y Luisa Domínguez analizan algunos aportes de este investigador argentino que vivió entre 1835 y 1920, cuya obra en el campo de la lingüística se constituyó en una referencia ineludible para la investigación posterior. Las autoras se centran en los procedimientos y perspectiva de Lafone Quevedo, quien, en su *Tesoro de Catamarqueñismos* de 1894, revisó y reelaboró gramáticas y vocabularios esbozados por los misioneros y se valió de ejemplos de préstamos e “influencias” para indagar en cuestiones de lingüística genética. Asimismo, las autoras destacan la intención de Lafone Quevedo de evitar la imposición de la uniformidad dialectal y mantener lo que constituye el “elemento pintoresco” de la región, en un complejo entramado de imperativos que combina el perfil humanista con el positivismo imperante a finales del siglo XIX.

En el segundo trabajo, “Aspecto de punto de vista en la variedad de contacto mapuzungun-español (Patagonia argentina)”, Marisa Malvestitti y Mahe Ávila Hernández enfocan una arista gramatical del contacto de lenguas sobre la base de producciones orales y escritas, recopiladas en la provincia de Río Negro, de bilingües con mapuzungun como primera lengua y de monolingües en español con arraigo en la región. El análisis de estas muestras de la variedad que ha sido denominada “castellano mapuchizado” o “variedad no estándar patagónica” les permite, sin desestimar otras fuentes de causación, corroborar su hipótesis de que la diferencia entre el español y el mapuzungun en cuanto a la mayor disponibilidad de marcadores de aspecto imperfectivo gramaticalizados, a favor del segundo, motiva una mayor presencia de marcación de tal valor aspectual en la variedad de contacto.

Los tres trabajos que siguen abordan el estado actual del proceso de mantenimiento y cambio de variedades lingüísticas que se pusieron en contacto con el español local por la vía de la migración de sus hablantes.

En “Los alemanes del Volga en la Argentina: manifestaciones actuales de un proceso de mantenimiento y cambio de lengua”, Yolanda Hipperdinger se ocupa de una de las comunidades inmigratorias ultramarinas de ingreso más temprano durante la etapa de la inmigración de masas a la Argentina, caracterizada por un mantenimiento de la lengua de origen llamativamente prologado en comparación con otras comunidades asentadas en el mismo período. En el marco de la aceleración del desplazamiento del alemán, producido en las últimas décadas, se destaca en esta contribución la revalorización de contenidos étnicos que está teniendo lugar actualmente al interior de la comunidad y se analiza su aspecto lingüístico, sobre producciones institucionales accesibles en línea que implican un haz de posiciones glotopolíticas, con foco en el carácter emblemático de los usos del alemán y en su funcionalidad simbólica.

También Lucía Lasry estudia las manifestaciones contemporáneas de un proceso de mantenimiento y cambio de lengua desencadenado a partir de la inmigración masiva, en este caso entre descendientes de italianos, en “Indagaciones sobre la situación contemporánea de la lengua italiana en Bahía Blanca”. Interesada por las políticas lingüísticas instrumentadas por Italia para la difusión de la lengua italiana y, específicamente, por su aplicación en Argentina, la autora se propone la investigación de la incidencia de esas políticas en las asociaciones étnicas, indagando el modo en que se desarrollan las actividades impulsadas por el estado italiano, así como otras diseñadas por las instituciones locales. Sobre datos correspondientes a la Sociedad Siciliana de Socorros Mutuos *Trinacria* se presentan, en la contribución compilada, los primeros resultados de esa investigación.

La inmigración proveniente de países limítrofes es objeto de atención en el trabajo de Laura Orsi, “*Así los ven/así te ven*: rasgos estereotípicos de inmigrantes bolivianos en Bahía Blanca”. En una indagación sobre valoraciones colectivas realizada sobre un material provisto por entrevistas, la autora releva los rasgos lingüísticos que la sociedad receptora adscribe a esa inmigración y los modos de referencia que emplea en relación con ella, y los compara con los rasgos lingüísticos que los inmigrantes bolivianos reconocen como propios y los modos de denominación que entienden que les son atribuidos.

Por último, y ya no en relación con el contacto lingüístico directo sino con el indirecto establecido hoy generalizadamente con el inglés, María Patricia Oostdyk estudia, también en la región dialectal del español bonaerense, el uso de anglicismos léxicos. Tras analizar su distribución de acuerdo con la edad, el género y el nivel educacional de los hablantes, se ocupa en particular del grado de “ajuste” supuesto por la sinonimia interlingüística bajo estudio, partiendo de la pregunta que recoge en el título de su contribución: “Los anglicismos y sus equivalentes referenciales en el español bonaerense: ¿son realmente equivalentes?”.

Como puede apreciarse, los trabajos compilados abarcan un amplio espectro de intereses, enfoques y perspectivas respecto del contacto de lenguas y variedades en la Argentina. El objetivo de las compiladoras, que inicialmente fue darlos a conocer y ponerlos en discusión presencial, es a través de la publicación de este volumen el de hacerlos accesibles a un mayor número de colegas, interesados en este mismo campo de estudios en constante (y pujante) expansión. Destacamos, para concluir, que en el proceso que ha mediado entre el cumplimiento de uno y otro objetivo ha resultado invaluable la intervención de los expertos evaluadores que dedicaron a él su tiempo y su atención, a quienes agradecemos muy especialmente sus observaciones pertinentes, críticas y enriquecedoras.

Bahía Blanca y Bariloche, agosto de 2016

Hagame una tinita pó:

el contacto lingüístico en Samuel Lafone Quevedo

Sofía De Mauro

Universidad Nacional de Córdoba - CONICET

sofiad.luisad@gmail.com

Luisa Domínguez

Universidad de Buenos Aires - CONICET

domingluisa@gmail.com

En el marco de la americanística moderna argentina de fines del siglo XIX (Crespo, 2008) ubicamos la producción lingüística de Samuel A. Lafone Quevedo (1835-1920), quien se encargó de estudiar las “lenguas argentinas”¹. Se interesó particularmente por los “arrinconamientos”, es decir, lenguas que no presentan vínculos genéticos claros con otras de la misma región², entre ellas, el lule, el vilela, el uro, el allentiac, etc. Se destacó, asimismo, por crear un sistema de clasificación de las lenguas americanas meridionales basado en las partículas pronominales y en sus formas de articulación, ya que consideraba que este aspecto de una lengua era el que menos variación presentaba en perspectiva diacrónica. Así, distinguió dos grupos principales: las del Atlántico o Grupo Brasileño, que serían prefijadoras, y las del Pacífico o Grupo Andino, sufijadoras. Reconoció, además, otras del “grupo del medio”, que realizan los dos tipos de fenómenos de aglutinación (Farro, 2013); tal es el caso de las lenguas del Gran Chaco, a las que prestó especial atención.

Partimos de la idea de que el estudio de las lenguas indígenas en el americanismo de entresiglos guarda una estrecha relación con los procesos históricos de ordenamiento del país. En este sentido, desde una perspectiva histórica que atiende no solo al entramado interno del trabajo con las lenguas sino también al momento en el cual emergen estas investigaciones, nos proponemos reflexionar sobre el tratamiento de algunos fenómenos de contacto que aparecen en *Tesoro de Catamarqueñismos*, publicado en su versión completa en 1898³. La identificación de estos fenómenos fueron clave para Lafone Quevedo a la hora de trabajar en los dos objetivos que persigue el *Tesoro*: dar cuenta de algunos vestigios del cacán, antigua lengua de los diaguitas⁴, y recuperar la variedad catamarqueña del español de fines del siglo XIX.

¹ Fue el mismo Lafone Quevedo quien introdujo esta denominación para las lenguas indígenas del país.

² “Siempre persisto en dar á estas monografías un carácter comparativo; porque necesitamos formar la cadena de nuestras lenguas con sus aspasas. Dos cosas se pueden hacer de verdadero valor científico: reducir á grupos lo que admita de tal proceder, y asignar á cada lengua su ubicación geográfica. *Hecho esto, y eliminados los arrinconamientos étnico-lingüísticos, se ha de hacer mucha luz en esta clase de estudios*” (Lafone Quevedo, 1897: 8; el resaltado es nuestro).

³ En el año 1894 se publica un fragmento del *Tesoro* en el tomo XXXIX de los *Anales de la Sociedad Científica Argentina*.

⁴ Uno de los trabajos más referenciados sobre el cacán es el de Nardi (1979), “El Kakán, lengua de los diaguitas”, en el que presenta ciertos elementos de la lengua y ofrece un estado de la cuestión, entre el cual encontramos una crítica a la propuesta de Lafone Quevedo.

La obra está organizada en tres grandes bloques: en el primero se esgrimen los argumentos para aseverar que el cacán era una lengua independiente del quechua y se presentan algunas de sus voces. El segundo contiene un vocabulario de regionalismos que condensa la variedad del español hablada en Catamarca. Por último, la obra cuenta con un apéndice donde se reproducen datos de las fuentes utilizadas para realizar el trabajo.

El objetivo de rescatar algunos “restos” del cacán, uno de los “enigmas” que quedaban respecto a las lenguas argentinas, representaba para Lafone Quevedo un deber personal ya que se trataba de la lengua autóctona de la zona en la que él había vivido durante más de treinta y cinco años. Pero también constituía un deber científico dada su “inclinación al estudio de la historia, arqueología y lingüística del lugar” (Lafone Quevedo, 1898: vi). Es así que en el Tesoro confluyen datos lingüísticos, mediante los cuales establece la diferencia entre el cacán y el quechua, datos históricos, que le permiten recuperar acontecimientos clave acaecidos en territorio diaguita y, en menor medida, datos arqueológicos, que le permiten ratificar su hipótesis mediante la comparación de algunas cerámicas de la zona con otras originarias del Cusco.

Para llevar adelante esta tarea, utilizó distintos tipos de fuentes inscriptas en dos períodos. Las primeras, del período colonial (relatos o crónicas de misioneros, documentos donde se acreditan títulos de propiedad de las tierras y empadronamientos de indios) y otras contemporáneas (registros del habla local). De los documentos de los misioneros, extrae dos tipos de datos clave para su investigación: por un lado, la mención de los diaguitas como una comunidad específica, con su propia lengua, la cacana y, por el otro, algunos datos históricos y geográficos que le permiten delimitar el territorio donde esta lengua se habló. Los análisis lingüísticos, por su parte, se basan, principalmente, en los títulos de propiedad y empadronamientos de indios (ya que allí encuentra gran cantidad de topónimos y patronímicos), como así también en los términos que recabó del habla local.

Mecanismos de reconstrucción de algunos aspectos de la lengua cacana

Como ya anticipamos, a partir de la lectura de los títulos de propiedad Lafone Quevedo da con un término que será central para la confirmación de su hipótesis: “Enjamisajo”. Nombre de lugar que significa ‘cabeza mala’, según la misma fuente de donde extrae el término, es la prueba cabal para determinar que el cacán no es quechua. El mecanismo de deducción se resuelve por negación, es decir, el término ha de ser cacán porque no es quechua, y parte de cuatro interrogantes de distinto orden (fonéticos, morfológicos y semánticos).

Primero, se pregunta “[s]i lleva ó no afijo pronominal” (ibidem, xxxii), y lo resuelve de la siguiente manera, pasando de ser un problema morfo-sintáctico a ser uno más bien fonético:

1° Origen de la N

Ignoramos por completo cuáles sean los pronombres y partículas pronominales del Cacán; pero sabemos que esta lengua era reputada como difícil entre los Padres de la Compañía, dificultad que solo podía existir para ellos por el lado de la guturación o nasalización. Puede asegurarse, pues, que este Enja encierra un sonido de esos guturo-nasales (ibidem, xxxiii).

En la entrada léxica de “Enjamisajo”, ya en el bloque del vocabulario, nos da algunos datos más respecto de este tema:

Si resulta que hay afinidad lingüística entre el Cacán y el Chaquense Guaycurú, entonces el prefijo En muy bien podría ser el pronombre posesivo de 3a y como Caih es cabeza, en Toba, Lcaih cabeza de él, en concreto; Nacih en abstracto, parece que podemos separar un Ca como radical que significa cabeza (ibidem, 119).

Respecto del segundo interrogante referido a la ubicación pospuesta del adjetivo en relación con el núcleo nominal, nos dice lo siguiente:

2° Colocación del adjetivo

¿Por qué es que en esos lugares se [en]contraría la regla del Cuzco, que el adjetivo precede? La contestación se impone. El idioma local adoptó el Quichua y lo ajustó á su propia sintaxis. Con ésto por fundamento se propone la hipótesis de que la voz Enjamisajo diga cabeza en su principio y mala en su fin. El contacto con el castellano no afectó al Quichua del Cuzco por otros lados, es racional, pues, suponer que el trastorno sea precolombiano y debido á influencias Cacasas. Quien dijo Cabra-Corral (corral de la cabra), pudo decir también Mayu-puca (Río Colorado) y Enjamisajo (cabeza mala) en ese orden, ajustando la lengua aprendida al orden de la propia (ibidem, xxxiii).

Vemos, con este ejemplo, la identificación de Lafone Quevedo de uno de los casos típicos de préstamo lingüístico: la adopción de una voz de lengua extranjera y su adaptación a la gramática de la propia lengua. En este caso, la hipótesis se sostiene por el contraste con otros topónimos que siguen este orden morfológico en el que el adjetivo aparece pospuesto.

El tercer interrogante es el siguiente (ibidem, xxxiii):

3° Si el adjetivo incluye ó no una negación

¿Se dijo “bueno” ó “no malo”? Este es el problema. Nada se puede asegurar al respecto; mas en el terreno de la hipótesis hay mucho que es verosímil.

Is ó His, es lindo ó bueno, en Mataco; eci ó ecei en Lule.

El subfijo co es negativo en Lule; y sa, ca ó sca son prefijos de igual valor en Mataco, Mocoví, Toba, etc.; nada de extraño ni rebuscado tendría que interinamente propongamos la interpretación no bueno, del complemento isajo. Enseguida se da un curioso ejemplo de degeneración Chaquense de la guturación K ó C:

		Voz Dedos	
Nocten	Vejoso	Mataco (REMEDI)	Mataco (PELLESCHI)
Cús	Jug	Juj	Huéss

El cacán, en palabras de Lafone Quevedo, era un “arrinconamiento”, una lengua sin filiación aparente; por tanto, el cambio fonético al que hace referencia ha de corresponderse con algún tipo de contacto lingüístico que no se explicita, pero que es clave para entender el planteo.

El cuarto aspecto consiste en la segmentación de las distintas partes de la palabra “Enjamisajo” en función del significado de cada una de las raíces léxicas (ibidem, xxxiv):

4° Análisis del tema total

Fundándome en las anteriores hipótesis distribuyo así:

Enjam	Cabeza
Is	Linda ó buena
Aco	No.

Por último, elabora un “resumen” del trabajo con el término donde afirma nuevamente lo que ya hizo en repetidas oportunidades: “Una cosa, pues, se deduce con toda claridad: que el Cacán no era Quichua. *Todo lo demás, como se ve*, es problemático; las pistas que aquí se dan, empero, de algo pueden servir para más tarde” (*ibidem*, xxxiv; el resaltado es nuestro).

En esta primera parte del Tesoro, donde introduce algunos elementos del cacán (que luego, en algunos casos, desarrolla en el vocabulario) también analiza terminaciones de topónimos de indudable origen cacán como ejemplos de apoyo a su hipótesis, tales como “-ao”/“aa” (Fiambalá/ao, Andalgalá), o “-anco”/“-ango” (Ampajango, Pajanco), que, según fuentes coloniales, significarían ‘pueblo’. Respecto del último caso, sugiere que encierra la raíz “-co” que, además de ser una aparente partícula de negación, como vimos anteriormente, también podría significar ‘agua’ en cacán (una de las palabras clave para Lafone Quevedo a la hora de establecer filiaciones lingüísticas): “[s]i pudiese probarse que co dice “agua” en cacán se facilitaría mucho la etimología en esta región” (*ibidem*, 27). Esta posibilidad la deduce por la similitud con que en quechua y en araucano se designa ‘agua’: “yaco”/“yacu”, en el primer caso, y “co” en lengua araucana; también por el término “Esteco”, nombre que se le asignaba al río más caudaloso de la región. Así, siguiendo el argumento de la transparencia de los topónimos indígenas respecto de las características físicas de los lugares a los que daban nombre, infiere que este caso no debe de ser la excepción:

El mejor de todos los ejemplos, empero, es el tema Esteco, que era el nombre del río que se llamaba del Juramento, y más abajo del Salado. No hay otro río que lo iguale en caudal de agua en el sistema montañoso de Salta, Tucumán y Catamarca, y natural es suponer que su nombre, como en los casos del Paraná, Paraguay, etc., contenga una raíz que diga agua. (...)

Con estos antecedentes y la identidad de las formas ango y anco es racional suponer que la desinencia co se refiera á una aguada ó un manantial ubicado en una falda, An (*ibidem*, xxxvii).

Otro de los grupos léxicos con que trabaja son los patronímicos extraídos de los empadronamientos de indios de distintas regiones. Entre ellos, encuentra algunas voces híbridas del cacán y el quechua. Así, por ejemplo, “Sichicáy” y “Huanchicáy” serían cacanes “en su forma o terminación, pero Quichuas en su raíz” (*ibidem*, xxxviii). Además de otros pocos ejemplos, no hay mucho más sobre los patronímicos; sin embargo, es una tarea que Lafone Quevedo deja abierta, ya que considera los empadronamientos como “una mina que aún está por explotarse, y de su estudio resultarán muchos descubrimientos” (*ibidem*, xl), en tanto el análisis de sus raíces permitiría identificar casos de contacto dada la hibridez que presentan algunos de ellos.

Como vimos, el primer bloque del Tesoro aborda algunos aspectos de la lengua cacana a partir de los elementos lingüísticos hallados en distintas fuentes documentales. La literatura precedente había sostenido con insistencia que el cacán era un dialecto del quechua⁵, idea que Lafone Quevedo se encargó de revertir en esta primera parte de su trabajo.

Mecanismos de descripción de la variedad catamarqueña del español

En esta sección, trabajaremos con el segundo bloque del *Tesoro* a partir del análisis de los procedimientos mediante los cuales Lafone Quevedo aborda otro fenómeno lingüístico: la variedad

⁵ Es de notar que el propio Lafone Quevedo sostenía lo siguiente: “Al empezar a estudiar las etimologías de los vocablos del *Tesoro*, había procedido bajo el concepto de que la perdida lengua Cacana era un dialecto más o menos corrupto de la lengua general, y en esta inteligencia me permití torturar algunos temas, que por lo visto son Cacanes, sacándoles así raíces quichuas” (Lafone Quevedo, 1898: xiv).

catamarqueña del español, en la cual se reconoce la influencia del sustrato quechua, cacán y de otras lenguas habladas en la región (lule, vilela, los dialectos del grupo Mataco-Mataguayo y los del grupo Guaycurú; y hasta del atacameño o kunza y del araucano). Se destaca en esta variedad el sustrato quechua en su forma local (quichua santiagueño o catamarqueño), cuya particularidad estaría dada, justamente, por el contacto histórico con el cacán y esas otras lenguas. Es así que, en esta parte del *Tesoro*, recoge un conjunto muy heterogéneo de voces de distinta procedencia que se utilizaban hasta ese entonces en la zona de Catamarca.

En el vocabulario encontramos la supuesta etimología de todas las palabras que no proceden del español; casi siempre desde un lugar hipotético, introduce lexemas con una única inscripción filiatoria y muchos otros que serían voces “híbridas”. Para esto realiza una segmentación de morfemas mediante la cual discrimina las raíces léxicas y otras partículas y, a partir de la coincidencia fonética con algún término de otra lengua (no solo las amerindias, sino incluso el sánscrito o el latín)⁶, arriesga filiaciones posibles e introduce definiciones. En muchos casos, estas últimas se deducen del análisis de los topónimos, en los cuales se distinguen partículas cuyo significado estaría vinculado con las características físicas del lugar o formación a la que dan el nombre. Subyace aquí, nuevamente, la idea de que los antiguos pobladores habrían denominado sus territorios a partir de su descripción, lo que permite explicar la transparencia de significados en los nombres. Es de notar los tipos de términos que define cuando se trata de voces indígenas: expresiones de uso cotidiano, otras que se refieren al contexto inmediato (animales, vegetación, comidas, actividades domésticas), patronímicos y gran cantidad de topónimos, tal como ya mencionamos.

En el caso en que no pudiera dar con la procedencia de algún término o raíz en alguna lengua ya conocida, Lafone Quevedo deduce que debe de ser del cacán. Esa asignación se explica a veces por el empleo histórico que tuvo la lengua en la zona; este es el caso de entradas como “**Cari**. Color plomo. ETIM.: Este es el color natural de alguna lana del país. La voz es de dudoso origen, y bien puede ser cacana, por ser tan general su uso en la región diaguita” (*ibidem*, 71) o “**Caille**. (...) ETIM.: Es voz del Cacán, porque la usaban los Calchaquinos” (*ibidem*, 61-62).

Los fenómenos de contacto que reseña no se limitan al plano léxico sino que comprenden cuestiones relativas a la fonología. Cada vez que se incorpora una nueva letra al vocabulario, se acompaña con una descripción del fonema al que correspondería el grafema y, como se trata de un vocabulario con voces procedentes de distintas lenguas, la descripción fonética mezcla las características de lenguas muy distintas. Esto genera confusiones que dificultan, en muchos casos, extraer una conclusión limpia sobre lo que se está intentando explicar. Veamos el caso del grafema/fonema (g):

G. Sonido que no se corresponde al alfabeto Quichua, pero sí al Araucano. En la actualidad existe en la región Cacana ó Diaguita, pero falta saber si es propia de su fonetismo ó resultado de corruptela castellana. Voces como *Gasta*, *Andalgalá*, *Ongoli*, etc., se remontan muy atrás, pero el Conquistador, sea porque oía así, ó porque no lo podía remediar, hizo del Inca, *Inga*, etc. de Pampa, *Bambam*, etc. é igual cosa pudo suceder con el Cacán.

A priori no es imposible que los Diaguitas hayan conocido la g, sobre todo si emparentamos su lengua con los idiomas del Chaco, tipo Guaycurú.

En las combinaciones *Gua*, *Gue*, *Gui*, *Guo*, *Guu*, es un recurso exclusivamente castellano (*ibidem*, 133-134).

⁶ Tal es el caso de los términos “Huanaco”/“Guanaco”, como ejemplo de hipótesis de procedencia etimológica del sánscrito, o en la descripción de “Almejar”, donde compara algunas partículas del latín y también del sánscrito.

En esta oportunidad hemos buscado describir algunos rudimentos que hacen al trabajo de Lafone Quevedo en *Tesoro de Catamarqueñismos*. El estudio de los fenómenos de contacto lingüístico le ofrece datos clave para identificar términos y aspectos pertenecientes a la extinguida lengua cacana y para armar el vocabulario de regionalismos; de allí que se encargue de desentramar ciertos acontecimientos históricos de la región y de registrar el habla de los informantes quichuistas locales.

Palabras de cierre

Para concluir, nos gustaría plantear una última lectura que atiende a las condiciones históricas en que emerge esta obra, ya que deja abierta las puertas para pensar los objetivos, las técnicas y los planteos realizados como trazos que nos permiten delinear cierto espacio situado del decir sobre el indio. En este sentido, tanto el *Tesoro* como los estudios americanistas en general forman parte del proceso de construcción de la identidad nacional y de consolidación del Estado argentino asignándole un sentido y un lugar a la otredad. De acuerdo con esta lectura, resulta interesante pensar en las siguientes palabras de Lafone Quevedo:

Pero las escuelas van uniformando el habla de la República entera. En una generación más ya no se oirá ese *se fimos y se vamos*, ni menos, *hagamelo una tinita pó*⁷. Se perderá un elemento pintoresco, que nos habla de abolenos lingüísticos, y ganaremos esa corrección de Diccionario que acabará por inventar algún otro ismo (*ibidem*, xiii).

Como puede leerse en esta cita y tal como ya mencionamos, se reconocen dos propósitos: por un lado, analizar la historia del territorio diaguita para resolver uno de los enigmas restantes respecto de las lenguas del Cono Sur, el de la lengua cacana. Este objetivo se interrelaciona con una de las búsquedas centrales del momento: aportar al conocimiento y a la configuración de un saber nacional sobre las lenguas indígenas del país y de sus comunidades. El segundo objetivo, el de conservar un “elemento pintoresco” de la región, se traduce, por su parte, en un objetivo con ciertos tintes “románticos” que participa de la emergencia del folklore en la Argentina, en tanto recuperación de las particularidades de las culturas locales. Si bien reconocemos una alerta frente a la normalización y el normativismo arrasador de las escuelas, las búsquedas del *Tesoro*, lejos de trabajar en la incorporación del indio a la realidad del país a través del abordaje de sus lenguas o de una variedad del español con un fuerte sustrato indígena, más bien surgen de la idea de aportar a la ciencia nacional con la ubicación y ordenamiento en los anales de la historia a la lengua cacana dentro del pasado catamarqueño, por un lado y, por el otro, de sumar a la construcción del saber folklórico argentino a través de la recuperación de una variedad de habla local.

Bibliografía

Crespo, H. (2008). “El erudito coleccionista y los orígenes del americanismo”, en: Altamirano, C. (Ed.). *Historia de los intelectuales en América Latina*, vol. 1, Buenos Aires, Katz Editores, pp. 290-311.

⁷ La frase “*hagamelo una tinita pó*” no se explica en ninguna parte de la obra; el término que no podemos deducir, “tinita”, tampoco tiene una entrada en el vocabulario del *Tesoro*. Esta presencia ausente, no explicada, puede leerse de dos maneras: como un olvido del propio Lafone Quevedo o dada por entendida, como si se tratara de una voz cotidiana para el lector.

- Farro, M. (2013). “Las lenguas indígenas argentinas como objeto de colección. Notas acerca de los estudios lingüísticos de Samuel A. Lafone Quevedo a fines del siglo XIX”, *Revista de Indias*, vol. LXXIII, n.º 258, pp. 525-552.
- Lafone Quevedo, S. (1897). *Idioma Abipón*, Buenos Aires, Imprenta de Coni Hermanos.
- Lafone Quevedo, S. (1898). *Tesoro de Catamarqueñismos*, Buenos Aires, Imprenta de Pablo E. Coni é Hijos.
- Nardi, R. (1979). “El Kakan, lengua de los diaguitas”, *Sapiens*, n.º 3, s/p.

Aspecto de punto de vista en la variedad de contacto mapuzungun-español (Patagonia argentina)

Marisa Malvestitti

Universidad Nacional de Río Negro - IIDyPCa-UNRN-CONICET

malves.marisa@gmail.com

Mahe Ávila Hernández

Universidad Nacional de Río Negro - IIDyPCa-UNRN-CONICET

maheavila@gmail.com

1. Introducción

La variedad de español no estándar propia de la Patagonia argentina se define a partir del contacto mapuzungun-español en la región. La misma ha sido denominada “castellano mapuchizado”, en tanto variedad de español propia de hablantes bilingües que tienen el mapuzungun como L1; por otra parte, se la ha designado “variedad no estándar patagónica”, para precisar el dialecto de quienes no son bilingües, presentan arraigo en la región y fueron socializados en entornos familiares o comunitarios en los que el español de contacto se difundió.

Los estudios realizados sobre tal variedad han reconocido una serie de rasgos distintivos en los niveles fonético-fonológico, morfo-sintáctico y léxico. El presente trabajo se centrará en la manifestación del aspecto de punto de vista, a partir de datos de la oralidad provenientes de hablantes de “castellano mapuchizado”, de los que consta su estatus de bilingüismo, tomados de corpus publicados e inéditos recopilados en trabajo de campo¹. Complementaremos esta observación con datos de niños y adolescentes residentes en San Carlos de Bariloche, registrados en el marco de los PI UNRN 40-B-232 (2012-2015) y 40-B366 (actualmente en realización).

2. Antecedentes del tema

El contenido aspectual de una oración indexa información temporal de dos clases: 1) *grosso modo*, una situación se proyecta estática o dinámicamente (“aspecto de situación”, tradicionalmente denominado aspecto léxico o *Aktionsart*); 2) tal estado o evento es concebido desde un “punto de vista” (perfectivo o

¹ En particular, el corpus documentado por Roberto Lehmann-Nitsche (*Legado*; Malvestitti, 2012) el relato de vida de Domingo Coñuequir (Czertock, 1999) y los registros del trabajo de campo realizado en la Línea Sur de Río Negro por una de nosotras, tanto inéditos como publicados (Malvestitti, 2003; 2005). En los ejemplos referimos a los mismos mediante las siglas LN, DC y LS, respectivamente, y el número de página cuando corresponde. Los ejemplos tomados de otras fuentes se indican mediante referencia completa.

imperfectivo) (Smith, 1991)². Tanto el mapuzungun como el español son lenguas con aspecto de punto de vista gramaticalizado, es decir, +AG. No obstante, presentan diferencias, descritas en cada caso en la literatura previa, debido a la mayor disponibilidad de distinciones aspectuales gramaticalizadas en la lengua amerindia³.

La aspectualidad ha sido una categoría marginal en la tradición descriptiva de la gramática hispana; solo en las últimas décadas se particularizaron de modo más claro las distinciones entre las categorías deíctica de tiempo y no deíctica de aspecto. Anteriormente los estudios gramaticales habían considerado el tiempo y la modalidad como los elementos estructuradores del sistema verbal por antonomasia, dada la coexistencia amalgamada de valores temporales y aspectuales en el verbo (Rojo, 1990). Si nos atenemos a las gramáticas de la Real Academia Española, recién en el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973) comenzó a sistematizarse la distinción entre aspecto léxico y aspecto gramatical, en tanto que la *Nueva gramática de la lengua española* (2010) sostiene un esquema explicativo que no adhiere al modelo de dos componentes, al uso en la literatura contemporánea.

Clasificada por Dahl (1985) como lengua +AG, no pocos autores coinciden en reconocer una única pareja opositiva mínima en el español: aquella entre *canté* (pretérito indefinido) y *cantaba* (pretérito imperfecto) (Alarcos Llorach, 1959; Comrie, 1976; Kovacci, 1992). Es este el criterio que asumiremos⁴.

Frente a un sistema temporal retrospectivo, que opone futuro *-a-* vs no-futuro *-Ø-*, el sistema de tiempo-aspecto-modalidad (TAM) del mapuzungun exhibe un amplio repertorio de marcadores aspectuales, en su mayor parte con significados imperfectivos. Las descripciones de la distribución y los valores de tal repertorio de marcadores han contemplado:

- a) morfemas derivativos que se posponen a la base verbal con sentidos imperfectivos (*v.gr.* estativo/progresivo *-le ~ küle-*; habitual/continuativo *-ke-*; continuativo *-ka-*; reiterativo *-tu-*; resultativo *-we-*; y sus combinatorias) y perfectivo (*-uye ~ ye-*) (cf. Augusta, 1903; Salas, 1992; Harmelink, 1996; Golluscio, 1998; Zúñiga, 2000; 2001a y b; Smeets, 2008) (1).
- b) serialización verbal, en la que el verbo “menor”, ubicado en segunda posición del sintagma, pone en foco significados imperfectivos (*-yaw- ~ -kiaw-* ‘andar’; *-nie-* ‘tener’; *-künu-* ‘dejar’; etc.) y perfectivo (*-tüku-* ‘poner’) (Fernández Garay y Malvestitti, 2006; Smeets, 2008) (2).
- c) bases verbales reduplicadas, generalmente sufijadas, entre otros, por el esivo *-nge-*, el reiterativo *-tu-*, con valores iterativo o progresivo (Zúñiga y Díaz-Fernández, 2014) (3).
- d) construcciones sintácticas en proceso de gramaticalización, como aquella con significado progresivo en la que se involucra el adverbio *petu* ‘todavía, bastante’ (4).

² No compartimos con la formulación de Smith, adscripta al paradigma generativista, el entendimiento de la aspectualidad como parámetro. Optamos por tal modelo, estrictamente, debido a la idoneidad del criterio semántico que lo regula. Entiéndase, así, que no desconocemos la incompatibilidad que, en principio, existe entre un paradigma que concibe la gramática como un *fait accompli* programado y la teoría de la gramaticalización (Hopper, 1987), que sostenemos. (Para una discusión de tal incompatibilidad, cf. Craig Christy, 2010.)

³ Indicamos, no obstante, que la verificación del principal supuesto de esta investigación –la mayor disponibilidad de marcadores aspectuales con estatus gramatical en mapuzungun, respecto de la existente en español– está bajo análisis, debido a que los estudios en torno a la aspectualidad en ambas lenguas no se han centrado en el análisis de los grados de gramaticalización de los marcadores aspectuales. Respecto al mapuzungun, en el proyecto de investigación doctoral de Ávila Hernández se está indagando sobre los procesos de gramaticalización completados o en marcha en la lengua amerindia.

⁴ Para una postura discrepante, cf. Rojo (1990). Una revisión detallada de las concepciones sobre aspectualidad en español ha sido realizada por Quevedo (2015).

- (1) *düngu-ke-la-e-y-u-mew*
 hablar-Hab-Neg-INV-MR-2dl-Ag3⁵.
 ‘no nos habla a nosotros (dos)’ (Golbert, 1975:44)
- (2) *wiñon-üy ka zumu-yaw-üy/*
 volver-MR3 y hablar-andar-MR3
 ‘Vuelve y anda hablando’ (LS)
- (3) *zumu-zumu-nge-tu -n ta// kiñe kompañ n(i)e-n ta tüfa mu/*
 hablar-hablar-estar-Reit-MR1 Disc una compañera tener-MR1 Disc acá en
ta zumu-zumu-nge-tu -n///
 Disc hablar-hablar-estar-Reit-MR1
 ‘Estoy hablando, tengo una compañera acá, estoy hablando’ (LS)
- (4) *inei anta ta fei petu zungul-e-(y)-u klarin püchuñma*
 quién Disc Disc ese bastante hacer hablar-INV-MR3-Ag3 clarín poquito
küme-l-ka-i pi piam
 bien-Est-Cont-MR3 decirMR3 dicen
 ‘‘¿Quién ese ése que toca la corneta, que toca tan bien?’’ dijo, dicen’ (LN, 109)

Esta breve presentación del tratamiento de la aspectualidad en la bibliografía concerniente a ambas lenguas opera como introducción al problema a tratar en la presente comunicación: la expresión del aspecto de punto de vista en la variedad de español de contacto. Investigaciones desarrolladas en torno a la misma en Patagonia han destacado la alta frecuencia del “uso del verbo *saber* en lugar de *soler* como auxiliar de repetición habitual” (Stell, 1987: 86) y de construcciones perifrásticas como *andar/venir* + gerundio (Virkel, 2004: 216), así como formas especificativas dadas mediante un uso de cláusulas relativas y gerundios que indexan aspecto imperfectivo (Malvestitti, 2014). En un estudio realizado en la Araucanía, Olate Vinet sugirió que la mayor frecuencia estadística de uso de *estar* + gerundio en escolares bilingües mapuche, respecto de los monolingües de español, en escenarios urbanos y rurales se debe a “transferencias conceptuales condicionadas por el contacto lingüístico entre el castellano y el mapudungun” (2012:433). Esta afirmación se corresponde con nuestra hipótesis de que la mayor disponibilidad de marcadores aspectuales con valor imperfectivo en mapuzungun motivaría una mayor presencia de marcación de la imperfectividad en la variedad de contacto.

3. Análisis del corpus

En el corpus oral analizado, en primer lugar, corroboramos la recurrencia de las construcciones perifrásticas, reconocidas por los autores citados. A este repertorio integramos *ir* + gerundio; perífrasis con valor resultativo y de constancia/permanencia, así como particularizamos el espectro de relativas especificativas que aportan significado aspectual.

⁵ Se mantienen las transcripciones y glosas originales, y se reponen aquellas no proporcionadas por las fuentes. Las abreviaturas gramaticales corresponden a: Ag: agente; Ben: benefactivo; Cont: continuativo; Dir: direccional; Disc: marcador discursivo; Est: estativo; fnf: forma verbal no finita; Fut: futuro; Hab: habitual; INV: inverso; MR: modo real; Neg: negación; Pac: paciente; pl: plural; Reit: reiterativo; VP: voz pasiva; 1: primera persona; 2: segunda persona; 3: tercera persona.

A continuación, además de listar muestras de cada tipo, explicamos sus sentidos y relacionamos las construcciones con sus homólogas en mapuzungun. Como podrá advertirse, tales construcciones no son privativas de la variedad de español patagónico, aunque la presencia de construcciones análogas en mapuzungun podría potenciar su disponibilidad y frecuencia tanto en hablantes bilingües como en monolingües socializados en la región. Estimamos que este fenómeno es del orden de la “replicación gramatical”, dígase, la transferencia de significados o funciones gramaticales entre estructuras “equivalentes” de una lengua modelo y una lengua réplica, en una situación de contacto lingüístico intenso (Heine y Kuteva, 2005).

3.1. Las construcciones perifrásticas (*estar* + gerundio; *andar* + gerundio; *ir* + gerundio; *venir* + gerundio) presentan valor progresivo

- ***Estar* + gerundio**

Los siguientes enunciados en español, producidos por hablantes bilingües, traducen, a través de esta perífrasis, tres procedimientos disponibles en mapuzungun: el uso de marcadores con significados imperfectivos (5); la reduplicación de la raíz verbal sufijada por *nge* ‘esivo’ (6); y la combinación *petu* + verbo conjugado (7). En este último caso se observa el proceso de gramaticalización que experimenta *petu*, al conferirle a la construcción un significado progresivo.

(5) inche ta *allkütu-le-a-n*

yo Disc escuchar-Est-Fut-MR1
‘Yo voy a estar escuchándolos’ (LS)

(6) *rünga-rüngaw-nge-pa-y* ta ñi kiñe mangka/
escarbar-escarbar-estar-Dir-MR3 Disc mi uno mancarrón
‘[Está escarbando acá mi caballo]

Quiere decir que el caballo estaba hambreado y *estaba escarbando* pidiendo pasto’ (LS)

(7) inche *petu kücha-küw-ün*

yo todavía lavar-mano- MR1
‘Me estoy lavando las manos’ (LS)

- ***Andar* + gerundio**

En (8) observamos que el mapuzungun dispone de una construcción serial verbal con verbo menor —*yaw* ~ *kiaw*— ‘andar’, cuyo contenido aspectual ha sido clasificado, entre otros, como ambulatorio (Zúñiga, 2000). La existencia en mapuzungun de una construcción homóloga a *andar* + gerundio explicaría la alta de frecuencia de la perífrasis reportada en la literatura (Virkel, 2004).

(8) Feimeo pu-y-i-ñ pu-lu inchiñ ramtu-e-y-i-ñ-meu
entonces llegar-MR-1-pl llegar-fnf nosotros preguntar-INV-MR-1-pl-Ag3

iñ chemeu iñ *lef-kawellu-kiaw-ün*.

nuestro por qué nuestro correr-caballo-andar-fnf

‘Y allí llegamos; cuando llegamos nos preguntó por qué *andábamos así corriendo*’ (LN, Legado).

(9) ‘Muchacho joven. Animales ariscos llevaba, *andaba corriendo*’ (DC, 17).

(10) ‘A muchos que lo agarraban lo *andaban trayendo* allá’ (LS).

• ***Ir/venir + gerundio***

En el corpus documentado por Lehmann-Nitsche, en los casos en los que el enunciado en mapuzungun se encuentra traducido por el mismo hablante, se acude a estas perífrasis para expresar carácter [PROGRESIVO], lo que en mapuzungun se resuelve, por ejemplo, mediante recursos como una construcción verbal serial (11) o una estructura sintáctica con *epe* ‘casi’ (12):

(11) epu kawellu *witra-nie-i* ti tangün
dos caballos levantar-tener-MR3 la balsa
‘Dos caballos venían tirando este bote’ (LN, 145).

(12) *epe pu-lu ngu* piam pe-i ti wentru ta choike
casi ir allá-MR3 dl dicen ver-MR3 el hombre Disc avestruz
‘Cuando iba llegando vido el hombre el ave’tru’ (LN, 150).

(13) ‘hay que echar al fogón grande bastante leña, se hace ceniza y esa ceniza lo *van sacando*, lo *van amontonando*, pero queda lindo’ (DC, 23).

3.2. La perífrasis *sabía + infinitivo* tiene valor habitual

Al igual que Stell (1987), consideramos el uso de esta perífrasis como un rasgo distintivo de la variedad bajo estudio, debido a su alta frecuencia y preferencia para expresar el valor aspectual de habitualidad. Adviértase que *-ke-* [HABITUAL] es uno de los marcadores aspectuales del mapuzungun con mayor frecuencia de uso, el cual se encuentra, además, en un estadio de gramaticalización, al parecer, consolidado (cf. 14-16).

(14) ito chumngechi kisu pe-ya-fi-n chi *pi-ke-lu* inche.
completamente cómo sola ver-Fut-Pac3-MR1 Disc decir-Asp-fnf yo
‘¿Cómo podré verla sola? sabía decir yo’ (LN, 100).

(15) ‘Después ya la mamá levantaba. Y ahí *sabía pasar* con los terneros. Después *sabía jugar* con los terneros’ (DC, 15)

(16) ‘se pasa una arañita chiquita que sale en el techo, que *sabe estar* colgando, hiladora se llama, ése le *saben pasar* por la muñeca, toda la manito, todo, a las chicas sólo’ (LS).

3.3. Las perífrasis *quedar + participio* y *dejar + participio* tienen un valor resultativo⁶

No encontramos en la bibliografía referencia al carácter distintivo de estas construcciones en la variedad bajo estudio. La disponibilidad en mapuzungun de un espectro de marcadores con valor resultativo (*-we-*; *-künü-*; ocasionalmente, *-le-* ~ *-küle-*; *-tu-*) promovería la relevancia de tal contenido en la variedad de español regional.

⁶ En algunos casos el participio se reemplaza por un adjetivo con valor resultativo.

- **Quedar + participio**

(17) ‘Los tiran, entonces *quedan tendidos* (los palitos)’ (DC, 16).

Nótese que en mapuzungun tal significado es codificado habitualmente mediante el marcador –*we-* (v.gr. *tranale-we-i ngürü reke* ‘quedó echado como un zorro’ (LN, 13), el cual estaría “replicado” en la perífrasis *quedar + participio* (cf. 18-19):

(18) ‘La sal penetra todo adentro el menudo y *queda bien saladito*’ (DC, 26).

(19) ‘Las cosas *quedaron abandonadas* cuando los desalojaron’ (LS).

- **Dejar + participio**

Exponemos la posibilidad de que esta perífrasis sea una replicación de la construcción serial con verbo menor *künü* ‘dejar’, con un valor resultativo; cf. el ejemplo en mapuzungun (20) con los restantes ejemplos en español (21-22):

(20) *chilla nga chilla-künü-tu-(n) nga ñi kolü kawel/*
ensillar Disc ensillar-dejar-Reit-(MR1) Disc Pos1 colorado caballo
‘Ensillo, dejo ensillado mi caballo colorado’ (LS).

(21) ‘entonces al tener parlamentada como que ellos ya *dejaban pedida* esa chica’ (LS).

(22) ‘ese lo juntan en una bolsa, pelado, y lo *dejan bien forradito*, si no, lo *dejan bien sequito* al sol y lo *tienen guardado*’ (DC, 22).

3.4. La perífrasis *tener + participio* tiene valor de constancia/permanencia

Al igual que en el caso anterior, proponemos la posibilidad de que esta perífrasis sea una replicación de la construcción serial con verbo menor *nie* ‘tener’, con un matiz imperfectivo de constancia/permanencia; cf. (23-24) con (25-26):

(23) *feimo mai pe-nie-pa-tu-e-n*
entonces sí ver-tener-Dir-Reit-INV-MR1⁷
‘así pues me tienes visto’ (Lenz, 1895-1897: 29).

(24) *narpu-nie-i mamüll*
voltear-Asp-MR3 leña
‘ahí tenía volteada leña’ (LN, 183-184).

(25) ‘eso lo tienen que *tener visto*, o escuchó de las personas que mascan tabaco, ¿lo ha visto?’ (DC, 27).

(26) ‘El finado papá nos contaba a nosotros muchas cosas que sé yo, o lo *tengo olvidado*’ (DC, 18)

3.5. Cláusulas relativas especificativas que aportan significado aspectual

Dentro de los rasgos que proponemos como característicos de esta variedad de español, constituyen una zona particular estas cláusulas relativas con informatividad baja, cuyos núcleos verbales tienen en común un aspecto de situación estativo/durativo. Si bien, la estatividad y la duratividad no pertenecen al reino del aspecto de punto de vista, las incluimos en este repertorio, dado que sus variantes en español tienden a marcar abiertamente aspecto imperfectivo; cf. los siguientes ejemplos en mapuzungun (27-29), registrados al oeste de los Andes, con los restantes en español (30-35):

- (27) *impol-künu-nge-i tūfa chi yewn pu trülke-waka müle-lu*
 envolver-dejar-VP-MR3 esta la carga pl cuero-vaca haber-fnf
 ‘dejando el bagaje envuelto en los cueros’ (Moesbach-Coña, 1930: 301).
 [lit., dejaban envuelta esta carga en los cueros de vaca *que había*]
- (28) *fei meu ka katrütü-ye-nge-i kayu münakerume mamüll, kiñeke nüfkü nie-lu*
 ese en también cortar-pl-VP-MR3 seis delgada madera alguno brazada tener-fnf
 ‘luego se cortan seis varillas delgadas de una brazada de largo’ (Moesbach-Coña, 1930: 379).
 [lit., entonces también se cortan seis palos delgados, algunas varas *que tiene*]
- (29) *küdaw-i kiñe kona Fulano pi-nge-lu malaltükulechi mapu*
 trabajar-MR3 un mocetón Fulano decir-VP-fnf cercado terreno
 ‘lo trabajó un mocetón, llamado *Fulano*, un terreno cercado’ (Augusta, 1910:194).
 [lit., trabajó un terreno cercado un mocetón *Fulano que (le) dicen*].

Haber

- (30) ‘se fueron perdiendo todo vacuno *que había*, yeguarizo, todo’ (DC, 27).
 (31) ‘Y al fin del año cuando llegaba la fiesta del *kama’kun*, donde se pide el bien para darle a *Ngünechen*, hacían una gran comilona de cuanta clase de comida *que había*’ (LN, 78).

Tener

- (32) ‘Y así pasaba, jugaba a la escondida por ahí, finadita mamá salía al campo a atajar las ovejas, finado papá las vacas, los yeguarizos *que tenían*’ (DC, 15).
 (33) ‘sacó un lazo trenzado *que tenía*’ (LS).

Decir

- (34) ‘Me llevaron para el lado de Quilimalal *que le dicen*’ (DC, 28).
 (35) ‘Mi abuelo se enroló por acá, por el lado de San Ramón, Ramos Mexía *que le dicen*’ (LS).

3.5. Presencia de estos recursos en el discurso de hablantes monolingües

Las entrevistas a niños y adolescentes en el marco de los proyectos de investigación desarrollados en Bariloche permiten observar un mantenimiento diferenciado de estos recursos en el habla local. No hemos registrado en esas instancias la marcación de habitualidad mediante *saber* + infinitivo. En

cambio, se observó frecuente uso de construcciones perifrásticas con valor progresivo (*estar* + gerundio; *ir* + gerundio) (36-37; 39) y, en menor medida, construcciones resultativas (*quedar* + participio) (38) y relativas especificativas con valor estativo/durativo (39):

- (36) MS1-203F: Ahora *están durmiendo*
 MS1-204F: Dos, y la rana *está saliendo*
 MS1-203F: Saliendo. Y después ellas se despertaron y después no vieron a la rana... (...)
 MS1-204F D: Y después *estaban fijando* si encontraban a la rana
 MS1-203F: Y no la encontraron
 E: Ahí la *estaban buscando* y no la encuentran...
 MS1-203F Sí, ella *estaban-* ella *estaban gritando*...
- (37) ‘Y depeú la *estaba llamando*. Y también no la *taba llamando*, ¿sabe?’ (255105M).
- (38) se subió al- al tronco y estaban la rana y el- el sapo y- en una se fueron y los: ranas lo *quedaron mirando* (255402M).
- (39) SFCEM36M: uno *iba*, sí, *vendiendo* humo.
 SFCEM35M: por ciudad en ciudad.
 SFCEM36M: por ciudad en ciudad/ *sacándole* la plata a las personas y fue a/ a otra ciudad- a una ciudad/ a hacer/ ¿cómo se llama eso?/ tipo de *esa magia que hacía* con el humo.
 Si bien la presencia de recursos que indexan significados imperfectivos está asociada con la expresión del *background* de acciones de la narración —las tareas solicitadas consistieron en la re-narración de un cuento en imágenes y un video—, cabe notar que los elementos destacados se presentan con una mayor frecuencia en escolares provenientes de familias mapuche, vinculados con la Línea Sur, o residentes en barrios con alta migración de ese origen, como es el caso de los enunciadores de los ejemplos presentados. Por otro lado, dichos elementos aparecen no de manera aislada, sino conjuntamente con otros rasgos fonético-fonológicos o morfo-sintácticos, también característicos de la variedad no estándar regional.

4. Conclusiones

El hallazgo de este repertorio de procedimientos que indexan contenido aspectual con valores imperfectivos está en consonancia con nuestra hipótesis de que la mayor disponibilidad de marcadores de aspecto imperfectivo gramaticalizados en mapuzungun motivaría una mayor presencia de marcación de tal valor aspectual en la variedad de contacto. El considerar tal fenómeno como una instancia de cambio lingüístico inducido por contacto (cf. Heine y Kuteva, 2005) no implica una visión dicotómica del mismo; más bien, observa la alternativa de una causación múltiple en que tienen lugar relaciones complejas entre motivaciones, tanto externas como internas. El estudio de tal entramado queda pendiente para investigaciones futuras.

Por otra parte, las diferencias encontradas entre los discursos de los hablantes bilingües y monolingües reflejan su historia sociolingüística (cf. Aikhenvald, 2006). Mientras que los primeros experimentaron una castellanización forzada y generalmente no mediada por instancias de socialización escolarizada, los segundos se inscriben en un escenario de décadas de desplazamiento de la lengua originaria frente al español, en que, además, las instancias educativas promueven exclusivamente una socialización lingüística en base a la norma de la lengua castellana. Algunos patrones propios del habla

de su entorno se manifiestan aún en sus discursos, evidenciando un arraigo vinculable con su pertenencia comunitaria.

Bibliografía

- Aikhenvald, A. Y. (2006). "Grammars in Contact. A cross-linguistic perspective", en: Aikhenvald, A.Y. y Dixon, R.M.W. (Eds.). *Grammars in Contact. A Cross-Linguistic Typology*, Oxford, Oxford University Press, pp. 1-66.
- Alarcos Llorach, E. (1959). "La forme «cantaría» en espagnol: mode, temps et aspect", *Boletim de Filologia*, vol. 18, pp. 205-212.
- Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Buenos Aires, Espasa.
- Augusta, F. J. de (1903). *Gramática Araucana*, Valdivia, Imprenta Central J. Lambert.
- Augusta, F. J. de (1910). *Lecturas Araucanas*, Valdivia, Imprenta de la Prefectura Apostólica.
- Craig Christy, T. (2010). "The evolution of meaning and grammar. Chomskyan theory and the evidence of grammaticalization", en: Kibee, D. A. (Ed.). *Chomskyan (R)evolutions*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 353-375.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Czertock, V. (1999). *Historia de vida y memorias de un antiguo*, Viedma, Fundación Ameghino.
- Dahl, Ö. (1985). *Tense and aspect systems in the languages of Europe*, New York, Blackwell.
- Fernández Garay, A. y Malvestitti, M. (2009). "Las construcciones verbales seriales en mapuche", *Lexis. Revista de Lingüística y Literatura*, vol. XXXIII, n.º 1, pp. 33-48.
- Golbert, P. (1975). *Epu peñiwen (Los dos hermanos). Cuento tradicional araucano*, Buenos Aires, CICE, Documento de trabajo 9.
- Golluscio, L. (1998). "Aspecto verbal en mapudungun", en: Golluscio, L. y Y. Kuramochi (Eds.). *Lingüística y literatura mapuche. Aproximaciones desde ambos lados de los Andes*, Buenos Aires/Temuco, Universidad de Buenos Aires/Universidad Católica de Temuco, pp. 35-47.
- Harmelink, B. (1996). *Manual de Aprendizaje del Idioma Mapuche: Aspectos Morfológicos y Sintácticos*, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera.
- Heine, B. y Kuteva, T. (2005). *Language Contact and Grammatical Change. Language Contact and Grammatical Change*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hopper, P. (1987). "Emergent Grammar", en: Aske, J. (Ed.). *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley, Berkeley Linguistics Society, pp. 139-157.
- Kovacci, O. (1992). *El Comentario gramatical*, Madrid, Arco/Libros.
- Lenz, R. (1895-1897). *Estudios Araucanos*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.
- Malvestitti, M. (2003). *La variedad mapuche de la Línea Sur. Aspectos lingüísticos y dialectológicos*, Santa Rosa, IASeD.
- Malvestitti, M. (2005). *Kiñe Rakizum. Textos mapuche de la Línea Sur*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Malvestitti, M. (2012). *Mongelchichi zungu. Los textos araucanos documentados por Roberto Lehmann-Nitsche*, Berlin, Ibero-Amerikanisches Institut/ Gebr. Mann Verlag.
- Malvestitti, M. (2014). "Estrategias sintácticas en el relato mapuche", en: Miranda, L.R.; Rivas, L.I. y Basabe, E.A. (Eds.). *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión. Actas de las XIV JELENS y del I CLELENS*, Santa Rosa, EdUNLPam.

- Moesbach, E.W. de y Coña, P. (1930). *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria.
- Olate Vinet, A. (2012). “Y después, lo estaban mirando a la rana”. *La competencia lingüístico-comunicativa del castellano en escolares de una comunidad bilingüe mapuche/castellano*. Tesis de doctorado, Universidad de Concepción
- Quevedo, M. I. (2015). *Aspeccualidad: un contenido para la escuela, un abordaje para la gramática*, Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Real Academia Española (1973). *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros.
- Rojo, G. (1990). “Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español”, en: Bosque, I. (Ed.). *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra, pp. 17-43.
- Salas, A. (1992). *El mapuche o araucano*, Madrid, Mapfre.
- Smith, C. S. (1991). *The Parameter of Aspect*, Dordrecht, Kluwer.
- Stell, N. (1987). “Algunas particularidades de la lengua oral y del entorno sociocultural de los hablantes de San Carlos de Bariloche”, *Documentos del PREDAL Argentina 2, Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia y OEA, pp. 80-89.
- Smeets, I. (2008). *A Mapuche Grammar*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- Virkel, A. (2004). *Español de la Patagonia. Aportes para la definición de un perfil sociolingüístico*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras.
- Zúñiga, F. (2000). *Mapudungun. El habla Mapuche*, Santiago de Chile, Centro de Estudios Públicos.
- Zúñiga, F. (2001a). “A selection theory of Mapudungun aspect”, en: Ebert, K. H. y Zúñiga, F. (Eds.). *Aktionsart and aspectotemporality in non-European languages*, Zürich, ASAS Verlag, pp. 73-95.
- Zúñiga, F. (2001b). “Dos progresivos y dos resultativos en el mapudungun”, *LIAMES*, vol. 1, pp. 61-73.
- Zúñiga, F. y Díaz-Fernández, A. (2014). “Reduplication in Mapuzungun: Form and Function”, en: Gómez, G. y Voort, H. van der (Eds.). *Reduplication in Indigenous Languages of South America*, Leiden/Boston, Brill, pp. 17-37.

Los alemanes del Volga en la Argentina: manifestaciones actuales de un proceso de mantenimiento y cambio de lengua

Yolanda Hipperdinger

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur - CONICET

yhipperdinger@uns.edu.ar

1. Inmigración masiva y homogeneización lingüística

Ya desde los primeros intentos de organización política autónoma, e incluso antes de su independencia formal, la actual Argentina se constituyó en destino migratorio. A solo dos años de la constitución de la Primera Junta en 1810, el Primer Triunvirato firmó un decreto para fomentar la inmigración, ofreciendo protección y seguridad jurídica a todos los extranjeros que desearan establecerse en el territorio. La misma promoción de la inmigración se encuentra inscrita en la Carta Magna, sancionada en 1853.

Uno de los principales estudiosos del fenómeno migratorio regional, Fernando Devoto, propone en la introducción de su *Historia de la inmigración en la Argentina* (2003) la diferenciación de tres épocas o ciclos: las migraciones tempranas, de masas y contemporáneas. Por su mayor impacto proporcional la inmigración masiva, operada en el período de modernización del país, ha ocupado comprensiblemente el centro del interés. En esos años, la población extranjera ingresada al país superó en más de cinco veces a la de base. El primer censo nacional, realizado en 1869, relevó 1 736 923 habitantes, de los cuales el 12,1 % eran extranjeros. El tercero, de 1914, relevó 7 885 237, de los que eran extranjeros el 29,9 %. Este último censo, que registró el pico de población extranjera sobre población nativa en el país, reveló simultáneamente una especial concentración inmigratoria en la región litoral, ya que en ella el porcentaje de extranjeros trepaba al 35,6 % (Panettieri, 1970: 31).

La reflexión sobre ese aporte sustancial de la inmigración, de procedencia fundamentalmente europea, ha venido siendo un motivo recurrente en la ensayística argentina y en su discurso político, se ha recogido en las vertientes ficcionales de su literatura y ha sustentado numerosos y diversos acercamientos científicos, tanto como —al menos en dicha región litoral— un persistente imaginario ligado a un “sentimiento de europeidad” (v. e.g. Ennis, 2008: 336; Bein, 2012).

A nivel lingüístico, que es el que en esta ponencia nos interesa, con la inmigración masiva y el consiguiente abanico plurilingüe se vincula, paradójicamente, el perfil *monoglósico* de la Argentina. La modernización y el aumento de la producción agrícola que la misma inmigración posibilitara habían hecho de la Argentina del primer Centenario un país de exitoso perfil agroexportador. Las élites que de ello se beneficiaban percibieron un riesgo real en la participación creciente de los inmigrantes en partidos políticos y organizaciones de trabajadores con orientación clasista, y esa percepción se tradujo en el desprecio por “lo extranjero” y la revalorización de “lo argentino”: las élites, aunque orgullosamente cosmopolitas y por lo común cuando menos *bilingües*, se presentaron como el modelo de

tradición al que la “argentinización” de la masa inmigratoria debía tender y promovieron la sustitución de las lenguas de origen de los inmigrantes por la “lengua nacional”, en el marco de una ideología lingüística —congruente con la dominante en occidente desde la Revolución Francesa (v. *e.g.* Carricaburo, 2005)— que se instrumentó, en términos de política lingüística oficial, en la llamada *educación patriótica* (v. Di Tullio, 2010)¹.

La escuela fue así el agente privilegiado de propagación de los nuevos valores y, simultáneamente, la herramienta del ascenso social. El ideario homogeneizador se generalizó entre los hijos de inmigrantes educados en ella: la lengua del país, símbolo y herramienta de la pertenencia y, por consiguiente, de la oportunidad, fue abrazada a expensas de las hablas de origen, desprestigiadas y muchas veces sin una forma estándar conocida por sus hablantes.

2. Los alemanes del Volga en la Argentina

La referida política tuvo un papel clave en la evolución del conjunto de la población inmigrada, si bien el proceso de homogeneización tuvo ritmos y características distintos en diferentes comunidades y entornos. El caso del que aquí nos ocuparemos, el de los descendientes de inmigrantes alemanes del Volga, se cuenta entre los de conservación más prolongada de la lengua de origen (v. *i.a.* Hipperdinger y Rigatuso, 1996).

Este grupo inmigratorio de origen germano, procedente de una colonización previa de más de un siglo en el tramo medio-sur del río Volga, en el Imperio Ruso, comenzó su radicación en la Argentina a finales de la década de 1870, en colonias rurales ubicadas en las provincias de Buenos Aires y Entre Ríos, y su ingreso se prolongó hasta poco después de la Revolución Rusa. Hasta 1874, en el Volga las colonias habían gozado de autonomía y se habían constituido en islotes lingüísticos, con un bilingüismo limitado con el ruso y una situación de diglosia interna²: transmisión espontánea de la variedad territorial alemana correspondiente, *i.e.* el “dialecto” empleado como vehículo de la comunicación cotidiana, y aprendizaje formal de la variedad codificada o *Hochsprache*, requerida solo por escasas situaciones (básicamente las contenidas por la iglesia y la escuela, íntimamente relacionadas al ser confesional la educación formal). En las colonias conformadas en la Argentina, este patrón se reprodujo: los islotes locales se caracterizaron por el sostenimiento de la diglosia interna descrita y por un bilingüismo con la lengua del país limitado a las necesidades de quienes participaron de relaciones intergrupales, fuera por razones administrativas y/o laborales. Durante décadas, la experiencia inmigratoria previa y las condiciones de radicación del grupo, tendientes a la conservación de la lengua de origen, prevalecieron así por sobre las motivaciones para la asimilación y el desplazamiento lingüístico.

No obstante, la situación prefigurada por la experiencia previa no se mantuvo estable. Comenzó a mutar en la década de 1930, en el marco de la crisis económica general. Parte del grupo procedió a buscar nuevas radicaciones, ya en el entorno urbano, pero quienes no lo hicieron igualmente se procuraron en muchos casos, aun conservando su radicación en las colonias, una inserción laboral fuera del ámbito de las redes preestablecidas. La lengua del país fue volviéndose *necesaria* para el conjunto, con lo que se operó gradualmente el paso a un patrón de bilingüismo extendido.

¹ Sobre el proceso descrito y su vinculación con la enseñanza pueden consultarse los aportes de López García (2009: 384ss. y 2012: 119ss.).

² Empleamos el término *diglosia* desde una concepción amplia de esta controversial noción, para abarcar la coexistencia de variedades lingüísticas con diverso grado de vinculación genético-estructural que funcionan de modo diferenciado en la comunidad; hablaremos de *diglosia interna* y *externa*, siguiendo a Kloss (1976), según las variedades en “distribución complementaria” pertenezcan o no a la *misma* lengua.

A nivel del repertorio lingüístico comunitario, por otra parte, se evolucionó hacia la exclusividad de uso del español en la educación formal —con un impacto especial de la Segunda Guerra Mundial (v. Cavallo, 1978: 3)—, y en la misma dirección se operó en el culto religioso. Se suprimió con ello la diglosia interna en el alemán en uso: el vernacular alemán siguió siendo la lengua materna y coloquial, pero la lengua del país se constituyó en la *única* variedad efectivamente empleada para funciones formales, y la única estandarizada disponible. Esta nueva situación de diglosia externa afectó a la lengua inmigratoria principalmente de dos maneras: el vernacular se volvió aún más permeable al influjo del español, y el abanico de las actitudes incorporó, junto a sus valoraciones positivas, también una negativa o de rechazo³.

En las décadas siguientes, el proceso de cambio en las relaciones laborales aludido se profundizó. Se generalizó el empleo urbano y aumentaron, con él, los requerimientos educacionales y de manejo del español (v. Fontanella de Weinberg, 1978: 23). La multiplicación de los contactos exgrupales se combinó con la influencia creciente de los medios de comunicación masiva para impulsar el dominio y el uso del español.

La contracara de ese avance del español fue la retracción del alemán, cuyo indicador privilegiado es la sustitución de la lengua de origen por el español como lengua materna. Con ello, además, y por la vía privilegiada de las generaciones jóvenes, la lengua del país fue ganando los ámbitos privados en los que antes se empleara la inmigratoria.

De este modo, si al cuadro lingüístico inicial de diglosia interna y bilingüismo no generalizado siguió la supresión de la diglosia interna y la generalización del bilingüismo, con la especialización funcional de las lenguas en contacto en una diglosia externa, a esa etapa intermedia la siguió a su vez la actual ruptura de aquella compartimentación de funciones, pero solo en dirección a la hegemonía del español⁴.

En ese marco, no obstante, y como respuesta a lo que muchos descendientes de alemanes del Volga conceptualizan como pérdida de contenidos tradicionales de la comunidad, en los últimos años está teniendo lugar un *ethnic revival* (Ladilova, 2012: 144ss.), entre cuyas manifestaciones pueden citarse la creación de instituciones étnicas y académicas ligadas al grupo, la promoción editorial, de encuentros académicos y de espacios de comunicación virtual orientados en ese mismo sentido, el sostenimiento de ballets folklóricos y grupos musicales, la promoción de fiestas, turismo y gastronomía, etc.

En esta ponencia nos ocuparemos de ese fenómeno con atención específica a sitios de Internet sostenidos por asociaciones y referentes étnicos, para observar el lugar asignado a la lengua “propia”: entendemos que las referencias a la lengua grupal, por un lado, y los usos que de ella se hace en esos materiales, por otro, constituyen manifestaciones de políticas lingüísticas articuladas por la comunidad en el marco de la señalada evolución de su situación sociolingüística.

3. El *revival* en Internet

Aunque el desplazamiento de las lenguas inmigratorias ha sido transversal, descendientes de inmigrantes de distintas procedencias procuran actualmente recuperar historias familiares que en muchos casos habían quedado fragmentadas y ocultas por el silencio del dolor del desarraigo y el esfuerzo por la

³ En relación con la “vergüenza” de hablar “dialecto” y no “alemán verdadero”, véase e.g. Cipria (2007: 17).

⁴ Distintos estudios sobre la situación sociolingüística de la comunidad en la Argentina, desarrollados en diversas radicaciones en las últimas décadas (Schmidt, 1997; Hipperdinger, 2005; Cipria, 2007; Feick, 2007; Ladilova, 2012), coinciden en la descripción de un bilingüismo social recesivo.

reubicación en el nuevo entorno. Este fenómeno de búsqueda, de reconocimiento (muy comúnmente verbalizado en giros que contienen una referencia a las “raíces”), contiene entre sus componentes una revalorización de las lenguas ancestrales. Esa revalorización no llega a pretender restaurar el uso generalizado de las lenguas inmigratorias, pero claramente impacta sobre su función simbólica: son a veces idealizadas las hablas dialectales, que señalan conjuntamente el origen y la peculiar historia del grupo, y otras veces objeto de orgullo los estándares nacionales correspondientes (o los diasistemas que los incluyen). A la posibilidad de esa revalorización contribuye la diferencia radical entre los “climas de época” del primer y el segundo Centenario de la Argentina⁵: la diversidad lingüística que ayer se condenaba hoy se reivindica, y la afirmación en “lo propio” para la construcción de la trama plural que se reclama atraviesa a diversas minorías. El presente trabajo se limita a un acercamiento a la indagación sobre tales cambios para el caso de los descendientes de alemanes del Volga.

Las páginas web argentinas a las que se accede ingresando “alemanes del Volga” a un navegador son como mínimo las siguientes: <https://es-la.facebook.com/DescendientesDeAlemanesDelVolga>, <http://www.aadav.org.ar>, <http://www.alemanesdelvolga.com.ar>, <http://recordandoalosalalemanesdelvolga.blogspot.com.ar>, <http://universovolga.blogspot.com.ar>, <http://unserleit-alemanesdelvolga.blogspot.com.ar>, <http://www.caew.com.ar>, <http://gastronomiavolgadeutsche.blogspot.com.ar>, <http://catedralibrealemanesvolga.blogspot.com.ar>

Más allá de su patente heterogeneidad, el solo número de estas páginas web constituye una incuestionable muestra del interés que importan los contenidos étnicos para miembros del grupo. Sin excepciones, se trata en todos estos sitios de la trayectoria comunitaria y sus peculiaridades culturales, enfatizándose por lo común la continuidad con contenidos vigentes y experiencias actuales. Sin excepciones, también, la lengua de comunicación empleada es el español, lo cual se vincula con la función de esos sitios hacia fuera del grupo pero también —y sobre todo— con la señalada situación comunitaria de desplazamiento del alemán.

4. Sobre, y a través de, la lengua de origen

Ahora bien, ¿qué se dice *de* y *en* la lengua de origen en estas “presentaciones en sociedad”? Para iniciar la búsqueda orientada por ese interrogante, nos limitaremos aquí al correspondiente relevamiento en los sitios de la Asociación Argentina de Descendientes de Alemanes del Volga (AADAV) y el Centro Argentino Cultural Wolgadeutsche (CACW), instituciones étnicas de carácter nacional de especial relevancia para la comunidad.

a) En la página web de la AADAV, bajo la solapa “Principal” se presenta una escueta referencia: “El idioma que habló este pueblo al salir originalmente de Alemania, es el mismo que llevaron a Rusia y luego lo trajeron aquí a la Argentina”. En la sección “Cultura”, en cambio, se presenta una referencia más amplia (con perspectiva diacrónica, en el apartado titulado “Historia del idioma alemán”) que incluye aspectos de la diversidad territorial y de la estandarización de esa lengua. No obstante, no se señala(n) cuál(es) de las variedades involucradas se vinculan de modo particular con los alemanes del Volga argentinos, ni se alude a su trayectoria sociolingüística específica. Como puede inferirse, la elección del “idioma alemán” en carácter de diasistema como lengua de origen se orienta a destacar simbólicamente la pertenencia de la comunidad inmigratoria nacional a la “germanofonía”, priorizándose ese vínculo por sobre las particularidades de la trayectoria local.

⁵ En términos de políticas lingüísticas estatales, lo mismo puede decirse de muchos otros países, como lo señala Zimmermann (2008:22) respecto tanto de España como de América Latina.

b) Por el contrario, en el sitio del CACW se tiende, por una parte, a enfocar esas particularidades, y por otra parte (aunque también el diasistema alemán es ocasionalmente referido) a atender expresamente al *dialecto* como lengua “propia”. Lo muestra elocuentemente el siguiente pasaje del “Proyecto socio-educativo de objetivos y tareas” (http://www.cacw.com.ar/pubdocs/Programa_objetivos_tareas_2012.pdf):

La necesidad concreta que justifica el proyecto es ampliar el Programa Educativo y mejorar el nivel de conocimiento de los habitantes de las Colonias y Aldeas de descendientes de alemanes del Volga, fortalecer sus historias familiares, su cultura y tradiciones, (...) generar un clima propicio para preservar el idioma y *en especial los dialectos que le son propios* (...)⁶.

La diferencia anotada entre las dos páginas web (sobre la que volveremos *infra*, 5.) no es menor, pero llamativamente se diluye en relación con lo que se dice *en* la lengua de origen: en ambos sitios solamente se emplea el alemán de modo regular para referir a elementos culturales específicos al grupo que, con la única excepción constante de los nombres de comidas, son seguidas o precedidas por traducciones (literales o no) al español⁷.

5. Políticas explícitas e implícitas⁸

Los sitios de Internet analizados implican un haz de posiciones político-lingüísticas. Sin embargo, solo se encuentran manifestaciones explícitas de una política lingüística comunitaria proactiva en el caso del CACW. El anclaje en el diagnóstico de una retracción de la lengua “propia” se espeja en el componente conativo que, en esa página, asume la forma de un programa. Así, el CACW se propone profundizar “la actividad investigativa” incluyendo “el estudio semiológico y lingüístico de los *dialectos* utilizados” y “propender con ayuda oficial a la estructuración de proyectos culturales para la comunidad, tendientes a la *valorización de la lengua alemana, la historia y la cultura*” (http://www.cacw.com.ar/pubdocs/Programa_objetivos_tareas_2012.pdf), así como “[a]lentar el estudio del idioma alemán, el arte culinario y el folklore (música y baile) que identifican a esta colectividad” (sección “Institucional”)⁹.

La AADAV, en cambio, no hace explícito el interés por la intervención, lo cual se vincula de manera estricta con el marco descriptivo que propone: la pertenencia al mundo germano se plantea en el plano simbólico, por lo que no la afecta la retracción comunicativa del alemán.

Desde esa perspectiva, las posiciones respectivas no son mutuamente excluyentes:

- a) ambas instituciones priorizan *por igual* la función simbólica por sobre la comunicativa pero,
- b) como hacerlo no implica renunciar a la posibilidad de intervenir sobre esta última, el CACW promueve *adicionalmente* tal intervención.

En cuanto a los usos de la lengua “propia”, en ambas páginas web se verifica igualmente el énfasis en (y la vitalidad de) la función simbólica, y del mismo modo se aprecia su impulso indirecto: en el mar del español hoy la isla alemana es el señalamiento emblemático de lo culturalmente “propio”,

⁶ Las bastardillas son nuestras.

⁷ Estas últimas observaciones también se presentan, de un modo más detallado, en Hipperdinger (2015).

⁸ Por la distinción entre políticas lingüísticas comunitarias *explícitas e implícitas* en la inmigración regional, véase Rigatuso y Hipperdinger (1999).

⁹ Las bastardillas son nuestras.

a veces recuperado del pasado y otras veces, como principalmente en el caso de los nombres de comidas sin traducción, destacando su continuidad en el presente.

Particularmente en estos últimos usos puede leerse una política implícita, apoyada en el reconocimiento de que el núcleo más resistente radica en el corazón de la vida doméstica con su interacción entre miembros de distintas generaciones, en ese hogar que —como ya lo formuló Dorian (1981: 105)— es “el último bastión” de una lengua en retracción. Los usos apuntan a ese “bastión” por cuanto procuran reservarle en él una funcionalidad contemporánea a la lengua inmigratoria, modesta pero específica, aunque tácitamente se asuma que el español alcanza para todo lo demás.

6. Conclusiones

El análisis tan escuetamente presentado del proceso de mantenimiento y cambio de lengua entre los descendientes de alemanes del Volga argentinos y de sus manifestaciones actuales, a través de los sitios de Internet de dos prestigiosas asociaciones comunitarias, conduce a concluir (si bien provisoriamente, dado que es evidente que se requiere una indagación más extensa y profunda) que la respuesta a la retracción de la lengua “propia” involucra preeminentemente su valor simbólico. En ambas páginas web, el uso concreto del alemán se subordina a una evocación más fehaciente del pasado —aun sin limitarse a él en el caso de las tradiciones que se han mantenido—, promoviendo la conexión entre etapas sucesivas de la historia comunitaria.

La apuesta al mantenimiento de esa presencia lingüística, más allá de su severamente limitada función en la comunicación efectiva, impulsa la continuidad de su función simbólica. De hecho, no puede concebirse objetivo de mayor importancia para instituciones del carácter de estas cuyas “presentaciones en sociedad” analizamos: la retención de “cierto grado de apego” (Madera 1999: 138) hacia la *otra* lengua, más allá del valor de plataforma que pueda asumir para cualquier eventual política que promueva la ampliación de la función comunicativa, tiene un rol de importancia en el mantenimiento mismo de la conciencia de *pertenecer*. Y huelga decir que, para una institución étnica, impulsar esa conciencia (étnica) no puede sino ser un objetivo central.

Bibliografía

- Bein, R. (2012). “Argentinos: esencialmente europeos...”, *Quaderna*, vol. 1. Disponible en: <http://quaderna.org/wp-content/uploads/2012/12/BEIN-argentinos-esencialmente.pdf>
- Carricaburo, N. (2005). “El español de Buenos Aires y la inmigración aluvional”, *IX Jornadas Nacionales sobre Normativa del Idioma Español*, Buenos Aires, Universidad del Salvador. Cavallo, M. A. (1978). *Mantenimiento y cambio de lengua entre los rusos alemanes*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur (Ms.).
- Cipria, A. (2007). “Language loyalty and self-esteem 250 years after first migration”, *Southern Journal of Linguistics*, vol. 31, n.º 1, pp. 1-19.
- Devoto, F. (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Eudeba.
- Di Tullio, Á. (2010). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, 2a. ed., Buenos Aires, Eudeba.
- Dorian, N. (1981). *Language death*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

- Ennis, J. A. (2008). *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*, Frankfurt, Peter Lang.
- Feick, D. (2007). "Einstellungen zum Deutschen und Möglichkeiten des Spracherhalts in einer wolgadeutschen Sprachinsel in Argentinien", en: Hipperdinger, Y. (Comp.). *Estudios sobre contacto inter- e intralingüístico*, Bahía Blanca, Ediuns, pp. 59-120.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1978). "Algunos aspectos de la asimilación lingüística de la población inmigratoria argentina", *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 18, pp. 5-36.
- Hipperdinger, Y. (2005). *Die Sprache(n) der Wolgadeutschen in Argentinien*, Wien, Praesens.
- Hipperdinger, Y. (2015). "Ethnic revival: actitudes, políticas y usos lingüísticos de los alemanes del Volga en la Argentina", *Lengua y migración*, vol. 7, n.º 2, pp. 7-27.
- Hipperdinger, Y. y Rigatuso, E. (1996). "Dos comunidades inmigratorias conservadoras en el sudoeste bonaerense: dinamarqueses y alemanes del Volga", *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 117, pp. 39-61.
- Kloss, H. (1976). "Über 'Diglossie'", *Deutsche Sprache*, vol. 4, pp. 313-323.
- Ladilova, A. (2012). *Kollektive Identitätskonstruktion in der Migration*, Frankfurt, Peter Lang.
- López García, M. (2009). "Discusión sobre la lengua nacional en Argentina: posiciones en el debate y repercusiones en la actualidad", *Revista de Investigación Lingüística*, vol. 12, pp. 375-397.
- López García, M. (2012). "La enseñanza de la lengua escolar como proyecto de identidad nacional", *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, vol. 4, n.º 2, pp. 117-132.
- Madera, M. (1999). "Identidad de grupo y funciones de la lengua en el análisis de la desaparición o mantenimiento de una lengua", en: Herzfeld, A. y Lastra, Y. (Eds.). *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las naciones de América*, Hermosillo, Universidad de Sonora, pp. 137-149.
- Panettieri, J. (1970). *Inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Macchi.
- Rigatuso, E. y Hipperdinger, Y. (1999). "Interacción de políticas lingüísticas en situaciones de inmigración", en: Bein, R. et al. (Eds.). *Políticas Lingüísticas para América Latina*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 489-506.
- Schmidt, A. (1997). *Kollektive Zweisprachigkeit in einsprachiger Umgebung*, Kiel, Westensee-Verlag.
- Zimmermann, K. (2008) "Política lingüística e identidad", en: Süselbeck, K. et al. (Eds.). *Lengua, nación e identidad*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, pp. 21-41.

La situación contemporánea de la lengua italiana en Bahía Blanca: políticas lingüísticas e instituciones étnicas

Lucía Lasry

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

lucia.lasry@uns.edu.ar

Introducción

La cultura italiana ha ingresado a la Argentina, principalmente, a partir de la llegada masiva al país de inmigrantes de ese origen en diferentes períodos históricos. La lengua italiana¹ también se integró al país, a través del uso por parte de sus hablantes y, eventualmente, de sus descendientes. Ahora bien, ¿actualmente se *usa* la lengua? En este trabajo pretendemos empezar a esbozar alguna respuesta a ese interrogante, estudiando la situación de la lengua en Bahía Blanca.

En esta ciudad del sudoeste de la provincia de Buenos Aires, “la inmigración de origen italiano fue la que acusó el mayor peso numérico proporcional del país” (Lasry, 2013: 1). Según los datos proporcionados por el Censo Nacional del año 1914, los habitantes de origen italiano representaban el 20 % de la población de la ciudad de Bahía Blanca, siendo la nacionalidad con el porcentaje más elevado de inmigrantes de países no hispanohablantes (Fontanella de Weinberg, 1979: 18).

En tanto nuestra intención es analizar la situación de la lengua italiana en Bahía Blanca, los objetivos de la investigación consisten en indagar acerca del mantenimiento y cambio de lengua entre descendientes de italianos en la ciudad, concentrándonos para este trabajo en los posibles usos de la lengua en el ámbito de una institución étnica, como así también en las políticas lingüísticas implementadas por Italia para la difusión de la lengua italiana.

Las asociaciones étnicas en Bahía Blanca

Las instituciones regionales italianas fueron las primeras agrupaciones formales de inmigrantes de ese origen fundadas en la ciudad. Dichas asociaciones funcionaban, en sus orígenes, como apoyo mutuo para sus integrantes (por ejemplo, el cuidado de la salud y, en términos más generales, el bienestar de la población italiana); de hecho, muchas de ellas llevan en sus nombres la frase “sociedad de socorros mutuos”². Tal como afirma Sarno (2008: s/p):

¹ Con el sintagma “lengua italiana” nos referimos al diasistema que incluye el italiano estándar y los dialectos peninsulares.

² “En términos de vitalidad y número de miembros, al menos hasta la segunda guerra mundial, [las sociedades de socorros mutuos] eran las asociaciones de inmigrantes con mayor importancia y las que estaban más extendidas” en diferentes países (Moya, 2008: 23). Para un breve panorama sobre las asociaciones étnicas italianas en Argentina, véase Torricelli (2014: 57-62).

[L]os emigrantes encontrándose en tierras diferentes de las de origen buscaban formas de agregación para intentar vivir todavía “entre paredes domésticas” y para conseguir ayuda en la inserción social y profesional; las asociaciones son las premisas para afrontar las primeras necesidades, contacto con empresarios u hospitales.

Posteriormente, las instituciones étnicas fueron perdiendo esa función, aunque empezaron a participar de ellas los descendientes de italianos con el objetivo de mantener ciertas costumbres, como es el caso de comidas y danzas. Ahora bien, ¿qué lugar ocupa la lengua? Esta es la pregunta que nos interesa empezar a responder en este trabajo.

La lengua italiana en una institución étnica

En el curso de nuestra investigación pretendemos centrarnos en distintas asociaciones étnicas, elegidas de acuerdo con la zona de Italia en la que se encuentre la región representada: una perteneciente a una región del norte, otra a una región del centro y la tercera a una región del sur de la península.

Por el momento contamos con datos de una del sur, la Sociedad Siciliana de Socorros Mutuos *Trinacria*. La entrevista fue el medio utilizado para el acceso a datos de nuestro interés: quienes respondieron a nuestra consulta son personas pertenecientes a la Comisión Directiva de la institución.

La Sociedad Siciliana fue fundada en el año 1917 y, originalmente, se denominaba Unión Siciliana Emigrantes y Familia; su objetivo era el de brindar sostén a los inmigrantes sicilianos que se integraban a ella. Actualmente, y según puede verse en su página de Facebook (<https://www.facebook.com/sociedadasicilianadesocorrosmutuos.trinacria/timeline>), su función es “fomentar y dar a conocer la geografía, historia y cultura siciliana”.

Dicha institución, de acuerdo con lo expresado por algunos de sus integrantes, se encuentra en un proceso de “resurgimiento”, en tanto fue utilizada, durante un lapso prolongado de tiempo, con fines diferentes a los originalmente pensados, como la organización de juegos colectivos (bochas y cartas, entre otros) que, según sus palabras, nada tenían que ver con el “espíritu” de la Sociedad. Por lo tanto, los entrevistados que forman parte de la misma pretenden que allí comiencen a llevarse a cabo más iniciativas vinculadas a la cultura italiana. Si bien las reuniones de la comisión directiva de la institución son desarrolladas en español, existe una actividad en la que se propicia el uso del italiano estándar³, que consiste en reuniones quincenales coordinadas por dos profesoras y a las que asisten algunas mujeres, con el objetivo de conversar y ver películas en ese idioma. En tal sentido, aunque no hay una política lingüística formal, sí existe una intención por parte de la asociación de impulsar el uso del italiano estándar.

Una política lingüística es explícita cuando hay una intervención deliberada sobre la lengua por parte de las autoridades, manifestada públicamente en declaraciones y documentos. Así, por ejemplo, Schiffman (1996) distingue tales políticas expresas (*overt*) de las implícitas (*covert*). Las políticas explícitas, formalizadas y *de jure*, se oponen, de este modo, a políticas implícitas, informales, *de facto* (Shohamy, 2006: 50). En la Sociedad *Trinacria*, y siempre basándonos en las palabras de sus integrantes, habría una política implícita, en tanto el mencionado impulso al uso del italiano estándar no responde a un programa o una planificación formal.

³ Utilizamos la denominación “italiano estándar” para diferenciarlo de los dialectos, que no son enseñados en la institución.

La promoción de la lengua desde Italia

En el sitio del Ministerio de Asuntos Exteriores de Italia (www.esteri.it/MAE/IT/Politica_Estera/Cultura/PromozioneLinguaItaliana) se afirma lo siguiente:

La promozione della lingua italiana⁴ nel mondo è assicurata da un'articolata rete di istituzioni culturali formata in particolare dagli Istituti Italiani di Cultura, con i loro corsi di lingua, dai lettori presso le Università straniere, dalle scuole italiane, e dai corsi di lingua e cultura italiana destinati alle collettività italiane e di origine italiana all'estero. Da segnalare, inoltre, il contributo della Società Dante Alighieri con i suoi oltre 500 comitati⁵. (Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2015)

En tal sentido, podemos afirmar que el estado italiano tiene políticas explícitas para la difusión del idioma a través de diversos canales, incluidos aquellos cursos destinados a las colectividades italianas en diferentes países. De todas maneras, y de acuerdo con lo que puede apreciarse en el sitio de Internet mencionado, los lineamientos son muy generales, ya que no se aclara, por ejemplo, si hay alguna participación del estado italiano en el financiamiento de los cursos ofrecidos en las instituciones étnicas. Por lo pronto, en la Sociedad Siciliana afirman no recibir ningún tipo de contribución económica de Italia para las actividades que allí se desarrollan. Tampoco reciben lineamientos para la enseñanza, por lo que los contenidos son seleccionados por las docentes coordinadoras de las reuniones.

¿Qué relevancia tiene la lengua para las asociaciones étnicas?

De acuerdo con nuestros primeros acercamientos a la Sociedad Siciliana de Socorros Mutuos, es evidente que las principales actividades no se relacionan directamente con la lengua. Dicha realidad no implica, en absoluto, desinterés por su difusión, ya que, muchas veces, desde allí mismo se impulsa el aprendizaje del italiano estándar en institutos dedicados a su enseñanza. Podríamos afirmar, en principio, que los cursos o los espacios específicos dedicados a la lengua no son prioritarios en dicha asociación regional.

El dialecto es, al igual que el italiano estándar, de interés para nuestra investigación. Ante nuestra consulta por su mantenimiento y/o uso en el ámbito de las Sociedad Siciliana, la respuesta fue que no lo utilizan. De todas maneras, al visitar el perfil de Facebook de la institución, encontramos algunas publicaciones en dialecto siciliano: “Diceva me nonna.... Cu t'allicca davanti ti muzzica d'arrieri” (<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=905504616183714&set=a.278481965552652.61729.100001725515137&type=3&theater>), “Bongiornu picciotti na serena duminica” (<https://www.facebook.com/1PINUZZUSICILIANU/photos/a.168084149919288.41774.167694973291539/944396188954743/?type=3&theater>). En consecuencia, aunque no se lo emplee en la comunicación entre los integrantes de la asociación, sí se evidencia un uso emblemático. Al respecto, en relación con la situación de los dialectos en Italia sostiene Gramellini (2008: 199): “In alcune regioni d'Italia esso [el dialecto] ha una tradizione continua ed ininterrotta, in altre, dopo essere stato oggetto di rivalutazione, ha bisogno di un sostegno, anche didattico, per diffondersi, soprattutto tra le nuove generazioni”. En el caso que nos ocupa, ese uso emblemático podría mostrar el deseo de preservarlo, teniendo en cuenta

⁴ Es necesario aclarar que, en este caso, el sintagma “lingua italiana” hace referencia solo al italiano estándar y no incluye los dialectos (ver nota 1).

⁵ Según el sitio oficial de la Sociedad Dante Alighieri (www.ladante.it), la Argentina cuenta con casi 100 sedes.

que su pérdida, por parte de los inmigrantes, fue bastante acelerada, como consecuencia de factores extralingüísticos y lingüísticos⁶ (Fontanella de Weinberg, 1991:13), entre los que se cuentan “la voluntad de asimilación de los extranjeros que caracterizó a las clases dirigentes argentinas, el rol – derivado de ella– que se asignó a la escuela, (...) el carácter estándar del español y su consecuente disponibilidad, y la necesidad de una lengua de comunicación general” (Hipperdinger, 2004:134).

Sin embargo, no existe un acuerdo formal acerca del uso del dialecto. En tal sentido, podemos establecer un paralelismo entre la Sociedad Siciliana local y otras asociaciones regionales de italianos, como las de calabreses y campanos de Montevideo que describe Barrios (2008:140): “en el seno de las mismas no se ha instrumentado ningún tipo de política explícita que tenga como objetivo el mantenimiento del dialecto”.

A modo de cierre

A partir de los datos hasta ahora obtenidos, notamos que existe en la Sociedad Siciliana el interés por el mantenimiento de la lengua italiana, además del impulso a actividades tendientes a la revitalización del uso del idioma. De todas maneras, la mayor parte de los encuentros sociales (tanto las reuniones “formales” como las celebraciones de aniversarios, entre otras) se desarrolla en español. Acordamos también con Barrios (2008:140) cuando afirma que

la incidencia de las asociaciones regionales en el mantenimiento de la lengua es importante, pero no decisiva, ya que si bien para muchos italianos constituyen el único ámbito en que pueden utilizar de sus LMigs [lenguas migratorias], lo cierto es que el uso del español es también allí muy frecuente. Aun cuando existiera un propósito más firme en relación con el mantenimiento de la lengua por parte de las instituciones étnicas, su incidencia no pasaría de todos modos de ser menor, en la medida en que la concurrencia a estas asociaciones es relativamente escasa.

Nuestra intención es continuar con la investigación para conocer las actividades vinculadas con la lengua italiana, desarrolladas en asociaciones que representen a regiones del norte y del centro de Italia, en un acercamiento comparativo. Asimismo, consideramos necesario profundizar el estudio sobre la institución de la que nos ocupamos en este trabajo, con el fin de conocer, por ejemplo, las motivaciones de las alumnas del curso allí ofrecido para aprender el italiano estándar y los posibles usos de la lengua fuera del ámbito de la Sociedad Siciliana entre quienes sean descendientes de italianos, con el fin de verificar el interés que genera el idioma y su grado de mantenimiento.

Bibliografía

Barrios, G. (2008). *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*, Montevideo, Universidad de la República.

⁶ Entre los principales factores extralingüísticos que intervinieron en la rápida pérdida de las hablas de origen se encuentran el carácter masivo de la inmigración, la ausencia de un núcleo nativo argentino numéricamente significativo y consolidado, el proceso de urbanización e industrialización que atravesaba el país entre fines del siglo XIX y principios del XX y la posibilidad de movilidad social; entre los factores lingüísticos se encuentran el carácter estándar del español y la necesidad, en el contexto de una situación de multilingüismo, de una lengua de comunicación general (Fontanella de Weinberg, 1991:13-20).

- Fontanella de Weinberg, M. B. (1979). *La asimilación lingüística de los inmigrantes*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1991). “Variables que actuaron en el mantenimiento y cambio de lengua”, en: Fontanella de Weinberg, M. B. *et al.*, *Lengua e inmigración. Mantenimiento y cambio de lenguas inmigratorias*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, pp. 13-34.
- Gramellini, F. (2008). “Il dialetto del nuovo millennio: Usi, parlanti, apprendenti”, *Ianua. Revista Philologica Romanica*, vol. 8, pp. 181-201.
Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Ianua/article/view/208414/277599>.
- Hipperdinger, Y. (2004). “Conservación/desplazamiento de lenguas inmigratorias en el sudoeste bonaerense: Evolución del multilingüismo inmigratorio en la Argentina monolingüe”, en: Kremnitz, G. y J. Born (Hrsg.). *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Conversaciones sobre investigación en Argentina y en países germanófonos. Actas del coloquio*, Wien, Edition Praesens, pp. 133-145.
- Lasry, L. (2013). *El estudio del italiano en la ciudad de Bahía Blanca: sobre motivaciones, actitudes e identidad*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
Disponible en:
<http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/565/1/Lasry%2c%20Luc%C3%ADa.%20T%20esina.pdf>.
- Moya, J. C. (2008). “Los inmigrantes y sus asociaciones: Una perspectiva histórica y global”, *Apuntes de Investigación del CECYP*, n.º 13, pp. 11-50.
Disponible en: <http://apuntescecy.com.ar/index.php/apuntes/article/view/120>.
- Sarno, E. (2008). “El asociacionismo de los emigrados italianos: papel histórico, funciones culturales, transformaciones sociales de una red espacial”, en: *X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/152.htm>.
- Schiffman, H. (1996). *Linguistic Culture and Language Policy*, London/NewYork, Routledge.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*, London, Routledge.
- Torricelli, V. (2014). *Configuración y dinámicas de la identidad italo-argentina: actualidad y memoria. Una investigación en la ciudad de Buenos Aires* (Tesis Doctoral), Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
Disponible en: <http://migraciones.ugr.es/cddi/images/tesis/Torricelli2014a.pdf>.

Así los ven/así te ven:

rasgos estereotípicos de inmigrantes bolivianos en Bahía Blanca

Laura Orsi

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

orsilaura@yahoo.com.ar

Todos sabemos cuán difícil, para no decir imposible, resulta el entendernos unos a otros; todos sabemos con cuánta frecuencia el error, el prejuicio y el recelo, opinan torcida o falsamente acerca de personas y hechos contemporáneos nuestros.

Luis Cernuda

La situación de contacto de lenguas o variedades que surge a partir del proceso de inmigración posibilita abordar, entre otras cuestiones, el modo en que la lengua, por ser uno de los marcadores de identidad más visibles, es usada como indicador externo (permitiendo a los individuos adscribir un rasgo a un grupo determinado a partir del reconocimiento de la procedencia de ese rasgo particular) y como elemento cohesivo interno (*i.e.* la utilización de un rasgo para reconocerse como miembros del grupo).

El presente trabajo se enmarca en una investigación que se desarrolla con el objetivo de relevar estereotipos hacia grupos inmigratorios provenientes de países limítrofes, estudiando las valoraciones de la inmigración en el sudoeste bonaerense. Nuestro propósito es realizar una comparación entre los rasgos lingüísticos que la sociedad receptora (SR) adscribe al inmigrante boliviano (IB) y los modos de referencia que emplea, por un lado, y los rasgos lingüísticos y los modos de denominación que los inmigrantes bolivianos entienden que la sociedad receptora les adjudica, por el otro.

Para ello analizaremos una serie de entrevistas pautadas realizadas a inmigrantes de procedencia boliviana y a habitantes de la ciudad de Bahía Blanca que no poseen antecedentes inmigratorios de países limítrofes. Todas las entrevistas se realizaron durante el período comprendido entre los años 2010 y 2012. Las realizadas a los IB se obtuvieron siguiendo el método “bola de nieve” y se realizaron en sus lugares de trabajo o domicilios particulares, logrando constituir una muestra de 410 minutos de habla¹. La correspondiente a la SR se conformó por un muestreo al azar, de manera equilibrada en cuanto a las variables de sexo (atendiendo a las diferencias reconocidas de la naturaleza social de hombres y mujeres, ligada a los roles que desempeñan y a las extendidas representaciones existentes), la variable edad (que entendemos de consideración obligada toda vez que pretende evaluarse un proceso, para la que distinguimos tres intervalos etarios: 20 a 40 años, 40 a 60 años y más de 60 años) y,

¹ Si bien al inicio de la investigación se preveía conformar una muestra equilibrada según las variables sexo, edad y nivel educacional, no pudimos concretarla debido a la reiterada negación de los IB a ser grabados. Por este motivo se conformó una muestra en la que se encuentra representado al menos el 2 % de la población migrante de procedencia boliviana, esto es, 14 inmigrantes.

finalmente, la variable nivel educacional (incluida en tanto estudios previos han mostrado su incidencia en el grado de conciencia lingüística y la capacidad de emplear estratégicamente los rasgos lingüísticos diferenciadores, respecto de la cual distinguimos tres subgrupos: nivel educacional básico, medio y superior).

El marco metodológico que se sigue es el propuesto por Reisigl y Wodak (2001), en particular en cuanto a las herramientas analítico-discursivas implicadas en la presentación positiva o negativa de uno mismo o los otros que subyacen a la construcción discursiva de los discursos de la identidad y a la diferencia como categoría de análisis lingüístico constituida por distintas estrategias², entre las que se encuentran las discursivas, entendidas como formas sistemáticas de uso del lenguaje que se pueden clasificar en diferentes niveles de organización y complejidad lingüística (Wodak, 2003: 115). Si bien la clasificación que establece Wodak comprende cinco tipos de estrategias: referenciales, predicativas, argumentativas, de enmarcado y de intensificación o atenuación, para el análisis que aquí realizamos solo abordaremos las dos primeras, a saber: las estrategias de *referencia o modo de nombrar*, que apuntan a la construcción de grupos internos y externos y responden a la pregunta ¿de qué modo se nombra a las personas?, y las estrategias *predicativas*, definidas como formas lingüísticas a través de las cuales se asigna una serie de rasgos, características y cualidades a individuos o grupos y que responden a la pregunta ¿qué rasgos, características, cualidades y particularidades se les atribuyen? Entendemos que estas dos estrategias posibilitan relevar no solo los modos en que la sociedad receptora se refiere a los inmigrantes de procedencia boliviana y la descripción que de ellos realizan sino también los modos de referencia y de ser descriptos que los inmigrantes entienden se les adscriben, a la vez que posibilita, según la recurrencia de las atribuciones, establecer elementos estereotípicos y su valoración negativa o positiva (Reisigl y Wodak, 2001: 73), conforme al propósito establecido para este trabajo.

El análisis se divide en dos partes. Se abordarán primero los rasgos lingüísticos y los modos de referencia que la sociedad receptora adscribe al inmigrante boliviano, y luego los que los inmigrantes bolivianos consideran se les adscriben.

Rasgos lingüísticos que la SR adscribe al IB

Entre los rasgos lingüísticos que la totalidad de los consultados adscribe al inmigrante boliviano podemos mencionar aspectos fónicos, léxicos y rasgos suprasegmentales.

Respecto de los aspectos fónicos, los consultados expresan que existe una manera de pronunciar que distingue a los inmigrantes de procedencia boliviana, pero solo en un 11% de las entrevistas realizadas se relevaron ejemplos, entre los que se encuentran los siguientes³:

- *las eses las hacen diferentes, así como tensas* (HA40/60).
- *cortan las palabras, no dicen “dice”[:] es “dis”* (MM20/40).
- *esa elle marcada* (MA40/60).
- *hablan mucho con la ch* (MM40/60).
- *Se confunden las i y las e* (HM40/60).

Palabras o expresiones consideradas características aparecen referidas en un 8% de la muestra, mencionando:

- *“Chicha”[:] que es una bebida* (MA40/60).

² Wodak (2003:115) define *estrategia* como “un plan de prácticas más o menos preciso e intencional (incluyendo las prácticas discursivas) que se adopta con el fin de alcanzar un determinado objetivo social, político, psicológico o lingüístico”.

³ Todas las expresiones que se incluyen en el texto en cursiva corresponden a la transcripción de ejemplos y el uso de comillas se emplea para indicar que en el ejemplo se encuentra la referencia a un término.

- *Le dicen “cholo” a los que son como los mapuches pero de allá, los indios bah* (MB-20/40).
- *Al borracho le dicen “chupaco”* (HB 40/60).

Respecto de los rasgos suprasegmentales, entendidos como los componentes que Abercrombie (1967) llama dinámica de la voz (el acento, el ritmo y la entonación), son referidos por un 80 % de los consultados; los siguientes son ejemplos:

- *el ritmo del discurso es más pausado, hablan muy cerrado* (MA40/60).
- *hablan como muy cerrado, con la boca cerrada* (HM40/60).
- *habla con la garganta más cerrada, y por ahí con palabras más alargadas* (MA20/40).
- *habla con palabras cortadas normalmente, no son de hablar fluido, [son] pausados en la forma de hablar y sintéticos* (MA40/60).
- *el boliviano suele hablar muy pausado, más en voz baja* (HM40/60).
- *el boliviano tiene esa cosa de sumisión, de pachorra, y muy dulce es el boliviano* (MM20/40).
- *son muy tranqui, muy pausados* (MB/M60).

Se puede observar, en principio, que la identificación de los inmigrantes se produce principalmente por cuestiones entonacionales —ritmos y tonos—. La entonación, siguiendo a Escudero *et al.* (2003: 167), puede aportar beneficios al ser empleada en el reconocimiento del locutor, porque lleva asociada información sociolingüística de especial relevancia relativa al grupo sociocultural al que pertenece. De esta manera, en relación con el entorno sociocultural del hablante, la entonación puede informar del origen geográfico del individuo, del medio social al que pertenece y su grado de educación, entre otras cuestiones. Por otro lado, los porcentajes que se relevaron para los aspectos fónicos y léxicos estarían dando cuenta de que entre los consultados existe un reconocimiento de la diferencia suficientemente particular, de modo que posibilita incluirlo como un identificador de grupo bastante generalizado a la hora de especificarlos.

Modos de referencia que emplea la SR para referirse al IB

Respecto de las estrategias de referencia, los consultados utilizan, en su mayoría, la forma *el inmigrante* + *nacionalidad* o, simplemente, la construcción *artículo determinado* + *gentilicio* como inicio de enunciado seguido por el verbo *ser* (*el boliviano es*). Esta forma, que se entiende de alguna manera “objetiva” respecto de su valoración (sobre todo por haberse incluido en la pregunta correspondiente), es utilizada para introducir el tema del discurso y particularizar la procedencia del inmigrante. También, aunque en menor medida, se presentaron otros modos de nombrarlos, entre los que se encuentran formas como *indios*, *negros* u otras que remiten a la nacionalidad, tales como *bolita*.

Entre las estrategias predicativas que pudimos relevar se encuentran, principalmente, formas generales que refieren a *los inmigrantes de países limítrofes* o *los bolivianos* (y sus variantes en número) que ocurren en construcciones atributivas y adscriptivas. A continuación se muestran algunos ejemplos, organizados en torno a 1. la atribución de rasgos fenotípicos, 2. las caracterizaciones adscriptas como rasgos propios y 3. las actividades que desarrollan.

1. Atribución de rasgos fenotípicos: *bajitos; petisitos; morochitos; el color de la piel parece el color de la tierra; tiene características como los indígenas*.
2. Caracterizaciones adscriptas como rasgos propios: *cerrados; muy quedados; lento, le cuesta aprender; el boliviano desgraciado hace trabajar a los hijos; chanta; sucios*.
3. Actividades que realizan: *cebollero; hace quintas; hace trabajos rurales; trabaja en la construcción*.

Se puede observar que estas formas ocurren, mayoritariamente, en construcciones predicativas en las cuales las referencias se presentan como sujetos desempeñando una función referencial, acompañados de expresiones que figuran como predicados cuyo uso desempeña una función descriptiva o clasificatoria (Strawson, 1998: 403), lo que permite establecer una caracterización negativa tanto por los subjetivos que se pudieron relevar como por la valoración que en la sociedad receptora se realiza de las actividades desarrolladas, los rasgos fenotípicos y las caracterizaciones que se entienden como rasgos propios del IB.

Rasgos lingüísticos que los IB entienden se les adscriben

Entre los rasgos lingüísticos que los inmigrantes consideran que les son adscriptos pudimos relevar aspectos fónicos, léxicos y rasgos suprasegmentales. Entre los aspectos fónicos referidos por los inmigrantes se pueden mencionar:

- *nosotros no hablamos igual, hay muchas cosas que te dicen que decís diferente, y tienen razón, porque nosotros las esas que decimos son otras a las que se usan acá* (H49).
- *Cuando vamos a Bolivia y volvemos, se nos queda decir “había” en vez de “había” por un tiempo y después nos olvidamos* (M35).
- *el boliviano siempre se come letras* (H62).

Entre las palabras o expresiones características mencionadas por los inmigrantes se pudieron relevar las siguientes:

- *En Bolivia hay muchas palabras distintas[,] no sé cuál conocerán más: la “chicha” ((risas))* (M35).
- *Cuando algo está sucio decimos “puchi” y “chiquitingos” por “chiquitito” pero son muchas palabras, que no me acuerdo, lo que pasa que las de acá se te van pegando y hacen que algunas se te olviden* (H62).

Respecto de los rasgos suprasegmentales, puede vincularse con ellos la mención siguiente:

- *la pronunciación nuestra es distinta porque nosotros tenemos en Bolivia, mucha gente que habla lenguas que acá no se conocen y eso se nota.*

Estas ejemplificaciones permiten observar que existe conciencia lingüística entre los inmigrantes bolivianos de las diferencias entre variedades y, además, de que proceden de un área multilingüe.

Modos de denominación que los IB entienden se les adscriben

Respecto de las estrategias de referencia, los inmigrantes que entrevistamos entienden que la sociedad receptora se refiere a ellos mayoritariamente como *bolivianos* o como *bolitas*, término este último que en su mayoría consideran que es usado despectivamente (aunque no siempre: *algunos argentinos no saben cómo se llama a las personas que viven en Bolivia* (M35)).

Entre las estrategias predicativas que pudimos relevar se encuentran formas generales que refieren a *los bolivianos* o *el boliviano*, pero no al *inmigrante boliviano* como sucedía en la muestra de la sociedad receptora. Estas formas generales ocurren en construcciones atributivas y adscriptivas, mostrándose coincidente con el relevamiento realizado en las entrevistas a los bahienses. A modo de ejemplo, se pueden mencionar las palabras de una mujer inmigrante que representa, de alguna manera,

la visión generalizada que los inmigrantes bolivianos poseen de lo que es la visión que tiene el bahiense de ellos:

Los bahienses creen que somos indios cerrados, que no sabemos hablar, que no hablamos mucho, que somos todos verduleros o que tenemos quinta o que cosechamos cebolla.

Estas coincidencias entre la representación del inmigrante que construye la sociedad receptora y la que los inmigrantes bolivianos creen que la sociedad receptora sostiene, sin embargo, se operan en las menciones pero no necesariamente en las valoraciones. En el desarrollo de las entrevistas, se pudo apreciar que entre las estrategias predicativas se encuentran valoraciones diferentes vinculadas principalmente a tres esferas.

La primera esfera, que podría llamarse de socialización, vincula dos características adscriptas como rasgos propios: el rasgo en el que ambos grupos coinciden, *ser cerrado*, y la asociación que realizan los inmigrantes con la característica de *ser respetuoso*. Así, se reconocen como *cerrados* en tanto explican que frente a alguien desconocido *cuesta relacionarse*. Esta aparente dificultad para la socialización, valorada negativamente por la sociedad receptora, se encuentra en el discurso del inmigrante boliviano asociada con —y seguida de manera recurrente por— la segunda adscripción, *ser respetuoso*, que funciona como un atenuante de la valoración negativa. Esto se puede enunciar en una estructura adversativa que sustenta la autorrepresentación “cerrado pero respetuoso”.

La segunda esfera, vinculada a las actividades que desarrollan, se constituye por atribuciones relacionadas con el trabajo. Generalmente referida al colectivo inmigratorio, los inmigrantes bolivianos se autodefinen como *trabajadores*, atribuyéndose este rasgo como inherente tanto a la condición migrante (*todo ser que inmigra es trabajador porque busca mejores condiciones de vida* (H68)) como a la de procedencia boliviana; a *trabajadores* se añade una constelación de calificaciones positivas (*hábil, mañoso, detallista*). En este sentido, se puede apreciar la existencia de un valor simbólico atribuido al trabajo que es concordante con el que existe extendido en la sociedad receptora. En este caso, la atenuación de la valoración negativa podría establecerse así: “el boliviano es cebollero pero muy trabajador”.

Finalmente, la tercera esfera se vincula con la educación, a la que se refieren no como una posibilidad sino en términos de su accesibilidad. El campo semántico relacionado con la educación es asociado a términos como *importante, futuro, progreso, cultura*, y se presenta en emisiones que enaltecen al país receptor no solo porque allí ven una posibilidad de interacción considerada tan necesaria como *difícil* (por etiquetarse como *lentos* o *quedados*) sino también porque consideran que sus hijos, y en algunos casos los mismos entrevistados, tendrán mejores oportunidades de inserción laboral y social si son *aplicados* en el estudio. En este caso, la construcción de atenuación se podría establecer como “lento pero aplicado”.

En este punto, es de especial interés destacar la manera en que la condición migrante incide en la conformación de estas tres esferas, que operan como atenuantes de la representación que pudimos relevar extendida en la sociedad receptora y reconocida por los inmigrantes bolivianos. Al preguntarles el motivo por el cual decidieron inmigrar, los bolivianos entrevistados inician una narración en primera persona del singular que comienza con el modo en que vivían en Bolivia y la decisión de migrar. Esa narración, en un 70 % de los casos, se presenta en los discursos como un escape de la pobreza, de la falta de oferta en el mercado laboral en un contexto socio-económico que no ofrecía posibilidades de progreso o acceso a mejores condiciones laborales y educacionales. En ese contexto, ocurren dos tipos de autorreferencias: las que se utilizan para mencionar la vida en Bolivia, que pueden ejemplificarse con expresiones como *el indio nada a que aspirar tenía, un cholo y, menos frecuentemente, los collas,*

y las utilizadas para el presente: *el inmigrante boliviano* o *el boliviano*. A partir de estos modos referenciales relevados, se puede inferir que la posibilidad de migrar no solo representa un cambio económico sino también un cambio de rasgos identitarios, en tanto la polarización existente entre la denominación peyorativa constituida en campos semánticos relacionados con clase, raza y etnia se modificaría en el país receptor, que ignora la conformación y valoración de los distintos grupos al interior de Bolivia. Esta inferencia se corrobora cuando el relato se centra en la vida como inmigrante, en que se utilizan términos de referencia genérica o colectiva de identificación que reemplazan las viejas etiquetas y valoran su condición migrante de manera positiva. En este sentido, la estigmatización de la que entienden que eran objeto en Bolivia resulta de mayor peso que la que encuentran que existe en la sociedad receptora y que, por otro lado, atenúan por medio del uso de lo que denominamos estructuras adversativas.

A modo de cierre

En este breve desarrollo puede vislumbrarse la existencia de una visión generalizada de la inmigración boliviana, reconocida por ambos grupos, cuyos elementos coincidentes resultarían en principio valorados negativamente; se pudo constatar además la existencia de cierta conciencia lingüística, manifiesta en expresiones léxicas, en rasgos fonéticos y suprasegmentales.

Finalmente, el complejo entramado de factores que inciden en la conformación de estas percepciones como rasgos identitarios que se adscriben y se reconocen debe ser profundizado en pos de lograr una mayor comprensión de los elementos que construyen discursivamente la identidad, y que son fijados en el estereotipo del inmigrante boliviano.

En trabajos siguientes se intentará profundizar estas cuestiones, intentado responder de qué manera estas representaciones se vinculan con aquellas estrategias discursivas que permiten visibilizar o, en su lado reverso, invisibilizar y hacer irreconocible la voz del inmigrante.

Bibliografía

- Abercrombie, D. (1967). *Elements of General Phonetics*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Escudero, D. *et al.* (2003). “Uso de entonación en reconocimiento Automático de Locutor: resultados preliminares”, en: *Actas del II Congreso de la Sociedad Española de Acústica Forense*, Barcelona, Ceysa, pp.167-174
- Reisigl, M. y Wodak, R. (2001). *Discourse and discrimination. Rhetorics of racism and Antisemitism*, London/New York, Routledge.
- Strawson, P. (1998). “Reply to John Searle”, en: Hahn, L. E. (Ed.). *The Philosophy of P. F. Strawson*, La Salle, Open Court, pp. 402-404.
- Wodak, R. (2003). “El enfoque histórico del discurso”, en: Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.). *Métodos del análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, pp. 101-141.

Los anglicismos y sus equivalentes referenciales en el español bonaerense: ¿son realmente equivalentes?

María Patricia Oostdyk

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

pat.oostdyk@gmail.com

Introducción

Este trabajo forma parte de nuestra primera aproximación al estudio del empleo de anglicismos con equivalentes referenciales en uso en español bonaerense que, por consiguiente, no resultan “necesarios”. Sigue a una contribución anterior sobre el mismo tema (Oostdyk, 2014) y se basa en el mismo corpus (v. *infra*).

En el presente trabajo, y manteniendo el objetivo general de contribuir al conocimiento del uso de anglicismos en esta variedad dialectal del español, nuestro primer objetivo específico consiste en discutir hasta qué punto los anglicismos y sus equivalentes referenciales en uso en español bonaerense son realmente equivalentes. En tal sentido, uno de los planteos que se presentaron durante la búsqueda de elementos léxicos para conformar el corpus y poder observar el uso de estos anglicismos fue si ambos elementos léxicos (el anglicismo y su equivalente en español) eran efectivamente sinónimos: ¿es “lo mismo” decir *vaquero* que decir *jean*¹?

Además, en el estudio de los anglicismos y sus equivalentes en español también se presenta la situación de que el equivalente deba ser una perífrasis. En ese caso, consideramos que entra en juego la noción de economía del lenguaje, ya que los hablantes pueden optar por el anglicismo por su mayor brevedad.

En relación con ello, notamos asimismo que, cuando se quería mantener solo una palabra en español, en ocasiones se trataba de un hiperónimo. Es el caso, por ejemplo, de *cheesecake* y *torta*. Internarnos en la diferencia entre estas relaciones semánticas y la sinonimia, con aplicación al tema que nos ocupa, es igualmente uno de nuestros objetivos específicos.

Corpus y metodología

El corpus al que hicimos referencia se conformó mediante una consulta directa para la que se seleccionaron imágenes (fotografías) correspondientes a los referentes de 43 elementos léxicos, pertenecientes a

¹ Cabe agregar que en inglés la palabra *jean* se utiliza siempre en plural (*jeans*); no existe esta palabra en singular. Para referirse a una sola unidad se utiliza *a pair of jeans*, mientras que en español se usa la palabra sin *-s*. Hay casos similares como *shorts*, *trousers*, etc.

distintas áreas lexicales, de los cuales 20 se adecuaban al propósito del estudio; las demás imágenes se ofrecieron a fin de que no resultara evidente el objetivo perseguido.

La consulta se aplicó a una muestra poblacional predeterminada de 40 consultantes, todos hispanohablantes nativos de la ciudad de Bahía Blanca. Se pidió a los consultantes que nombraran lo que veían en las imágenes que se les mostraban. Los sujetos pudieron dar respuestas libres porque no se les presentaron las opciones a elegir.

En la investigación, se analizó como variable dependiente el uso de anglicismos que tienen su equivalente en español. Las variables independientes consideradas, que estructuraron la muestra de modo equilibrado, fueron la edad, el género y el nivel educacional de los hablantes.

En cuanto a la variable edad, se trabajó con dos subgrupos: de 25 a 35 y de 55 a 65 años. El margen entre ambos se decidió para facilitar la comparación. Por otra parte, no incluimos adolescentes en la muestra por la marcada tendencia de ese grupo a una constante renovación léxica, no extendida en el mismo grado a otras edades, que incluye la adopción de extranjerismos y se vincula con la necesidad de tener un código propio de difícil acceso para los adultos, como ya lo han estudiado ampliamente varios autores (*e.g.* Danbolt Drange, 2007; Olivares Baños, 2009).

Con respecto a la variable género, según los autores que han tratado el tema, como por ejemplo María José Serrano (2008), existen diferencias entre la forma de hablar de mujeres y hombres. En este sentido, se destaca recurrentemente que el habla de las mujeres tiende a la búsqueda de prestigio. Desde tiempos remotos, las mujeres tuvieron un prestigio social inferior al de los hombres y es probablemente por esta razón que se busca una compensación en otros aspectos, como por ejemplo el lingüístico. En relación con ello, incluimos esta variable en el diseño de la investigación para apreciar si las mujeres usan más anglicismos que los hombres, ya que es prestigiosa la lengua de la que esos elementos léxicos provienen.

En cuanto a la variable nivel educacional, distinguimos hablantes con educación secundaria y con educación superior. Se trató de averiguar si los hablantes que han completado el nivel educacional superior, ya sea terciario o universitario, utilizan más anglicismos, dado que probablemente estén más en contacto con otros idiomas debido a la bibliografía que consultan (muy comúnmente producida en inglés).

Para analizar la variable dependiente, se tomó en cuenta si el consultante daba como respuesta un anglicismo o no, en los casos en que tenían la opción de utilizar el equivalente referencial de su propio idioma. Esta variable, por lo tanto, tenía solo dos variantes: **usó** o **no usó**. Se siguió, al respecto, el modelo de análisis empleado por Agostini de Sánchez (2014).

En cuanto a la incidencia de cada una de las variables independientes, se observó una diferencia irrelevante en el uso de anglicismos por parte de los distintos grupos etarios; una diferencia mayor se apreció, en cambio, respecto de las otras dos variables independientes consideradas, en favor del uso de anglicismos por parte de las mujeres, por un lado, y de quienes alcanzaron un nivel educacional más alto, por otro (*v.* Oostdyk, 2014).

Consideraciones teóricas

Si tomamos en cuenta las relaciones de significado de las palabras, hay algunos temas importantes para analizar en relación con este estudio: los conceptos de sinonimia e hiper/hiponimia, y también el de perífrasis.

En este sentido y en cuanto a la relación del anglicismo con su equivalente referencial en el español bonaerense, vamos a referirnos en primer lugar al concepto de sinonimia, uno de los aspectos

centrales de la lexicología. Si estamos de acuerdo en que este primer concepto implica un significado para varios significantes, convendremos en que la relación entre algunos anglicismos y sus equivalentes referenciales es una relación de sinonimia.

Como introducción a este tema y recordando a Saussure, diremos que se necesita observar si a dos significantes distintos (o dos imágenes sonoras diferentes) corresponde igual significado (o concepto) ya que, según A. López García, “la sinonimia se basa en (...) que un significado puede ser evocado por varios significantes” (López García, 2008: 43). También según este autor, la sinonimia es la única relación léxica privativa del hombre, dado que las relaciones de hipo/hiperonimia, polisemia, etc., están presentes también en la comunicación animal. Más aún: también para el mismo autor, la sinonimia está relacionada con una propiedad del lenguaje humano, la creatividad, con la que no cuentan otras especies. Esta es la razón fundamental por la que somos la única especie capaz de traducir (López García, 2008: 46).

Llegados este punto cabe señalar, como lo hace María Luisa Regueiro Rodríguez (2013), que existe una sinonimia intralingüística y una interlingüística. La primera se refiere a las relaciones sinonímicas dentro de una misma lengua, mientras que la segunda se refiere a estas relaciones entre lenguas diferentes. Según esta autora, “la sinonimia interlingüística, que interesa en la enseñanza de lenguas, está en la base de los diccionarios bilingües que catalogan sinónimos cognados y no cognados” (Regueiro Rodríguez, 2013: s/p). Proponemos nuestro propio ejemplo sobre esto último: las palabras *aspecto* en español y *aspect* en inglés son cognados porque son formalmente similares y tienen significado equivalente, mientras que *asistir* y *assist*, en el sentido de ir a una clase o a una reunión, son falsos cognados porque son palabras similares pero no equivalentes ya que “asistir”, en ese sentido, se traduce como *attend* en inglés.

La hiperonimia es la relación que mantiene una palabra cuyo significado incluye el de otras con estas últimas. Por ejemplo, *artista* es hiperónimo de *pintor*, *escultor*, etc. En relación con el corpus de este trabajo *pantalón corto* podría considerarse un hiperónimo de *short*, *bermuda*, *pescador* o *capri*, etc.

Observaciones y reflexiones

Según López García (1990), tanto la sinonimia intralingüística como la interlingüística se basan en los mismos principios, aunque las situaciones difieran. Aceptamos, entonces, que la sinonimia interlingüística cumple con las mismas condiciones que la intralingüística, y se le aplica la misma duda respecto de la posibilidad de una total equivalencia entre dos palabras.

Para Regueiro Rodríguez, “[m]uchos de los sinónimos cognados del español respecto de otras lenguas proceden de la generosa tendencia de nuestro léxico a la incorporación de préstamos a lo largo de su historia” (Regueiro Rodríguez, 2013: s/p). En algunas áreas dialectales del español, sin embargo, se usan más que en otras algunos anglicismos que sus equivalentes en español. Por ejemplo, en el área dialectal del español bonaerense se usa el anglicismo *mouse* para un elemento de la computadora, mientras que en el español peninsular se usa el equivalente español *ratón*.

Regueiro Rodríguez (2013) señala que la sinonimia puede ser homogénea (palabra/palabra o expresión/expresión) o heterogénea (palabra/expresión). En nuestro corpus tenemos como ejemplo de sinonimia homogénea *popcorn* y *pochoclo*, y de heterogénea *corner* y *tiro de esquina*.

Así como los sinónimos intralingüísticos se seleccionan por razones estilísticas (*oftalmólogo/ oculista*, *odontólogo/dentista*), también puede optarse por un anglicismo o su equivalente español por iguales razones. Frente a la imagen que podía corresponder al anglicismo *skateboard* (o *skate*, e incluso

tabla de *skate*) o al equivalente español *patineta*, es probable que quienes utilizaron el anglicismo entre nuestros consultantes lo hicieran por cuestiones estilísticas, ligadas al prestigio de la lengua donante.

Hemos notado además que, en algunos casos, los anglicismos han caído en desuso. Estamos en presencia aquí, de una variación diacrónica. Por ejemplo, en nuestra investigación apreciamos que se prefiere en general la palabra española *árbitro* al anglicismo *referee*, que era muy usado unos años atrás. Así, y si bien se han puesto “de moda” nuevos anglicismos como *selfie*, *showroom*, etc., encontramos que algunos que estuvieron difundidos ya no se usan, o no en el mismo grado. En tal sentido, al ejemplo anterior se suma el de *corner* y *tiro de esquina*: en la lengua oral (incluyendo la transmisión de partidos de fútbol) se escucha más frecuentemente el equivalente español; en la prensa escrita, en cambio, tal vez por una cuestión de economía (de espacio, en este caso), sigue siendo más común el anglicismo *corner*.

En base a las indagaciones realizadas, observamos que los hablantes utilizan anglicismos por varias razones. Por ejemplo, los anglicismos pueden preferirse por una cuestión de economía debido a que, frecuentemente, las expresiones en inglés resultan más breves que la forma española de dar la misma idea, ya que como hemos dicho muchas veces se necesita una perífrasis. Analicemos el caso del anglicismo *delivery*. En principio, es más breve que su equivalente español *reparto a domicilio*; si se utilizara solamente *reparto*, por otra parte, resultaría menos específico que *delivery*. Otro factor importante es que su uso ya está estandarizado, es decir, es tan amplio que nadie duda que al utilizar ese término va a ser entendido por sus interlocutores. Esa misma razón, el uso extendido, hace que, a su vez, esa expresión se utilice aún más, dado que el hablante la ha escuchado a menudo y le surge automáticamente como primera opción. Por otra parte, si pensamos en el prestigio, decir *delivery* suena más “canchero” o más “moderno” que *reparto (a domicilio)*.

Consideraciones finales

Hemos constatado que es muy difícil encontrar una sinonimia exacta entre los anglicismos y sus equivalentes referenciales en español bonaerense, tal como se ha señalado respecto de la sinonimia intralingüística. En el caso de sinonimia interlingüística que nos ocupa, se agrega el hecho de que, al ser palabras correspondientes a dos culturas diferentes, las palabras adoptadas se aplican a entidades que difieren de aquellas a las que son aplicadas en la lengua de origen, como en el caso de *bar*, *barman* o *pub*.

Otra constatación interesante se vincula con la variación diacrónica. Observamos que algunos anglicismos han caído en desuso, como el caso citado de *referee* frente a *árbitro* y en otros, como *overall* frente a *mameluco*. En la conservación de formas en retracción por parte de los mayores puede radicar la escasez de la diferencia etaria en cuanto al uso general de anglicismos, que inicialmente previmos contemplando la mayor exposición de los más jóvenes a innovaciones designadas en inglés.

Esperamos, para concluir, haber hecho un aporte al estudio del uso de anglicismos en el área dialectal del español bonaerense, de cuya investigación continuaremos ocupándonos.

Bibliografía

Agostini de Sánchez, M. (2014). “Anglicismos de lujo en la ciudad de San Juan: frecuencia de uso y conciencia de su origen inglés”, en: Hipperdinger, Y. (Ed.). *Cuestiones lexicológicas y lexicográficas*, Mendoza, Sociedad Argentina de Lingüística-Universidad Nacional de Cuyo, pp. 33-50.

- Danbolt Drange, E.-M. (2007). “Los anglicismos en el habla coloquial juvenil”, en: Cortés Rodríguez, L. *et al.* (Eds.). *Discurso y oralidad*, Madrid, Arco Libros, pp. 805-814.
- Gerding Salas, C. *et al.* (2012). “Anglicismos y aculturación en la sociedad chilena”, *Onomázein*, n° 25, pp. 139-162.
- López García, Á. (1990). “Sinonimia intralingüística y sinonimia interlingüística”, en: *Actas del Primer Coloquio Internacional de Traductología*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 41-45.
- López García, Á. (2008). *Estudios sobre Neurolingüística y Traducción*, Valencia, Universidad de Valencia.
Disponible en: <http://www.uv.es/=alopez/documentos/neuroytrad.pdf>.
- Olivares Baños, M. (2009). “El anglicismo en el campo de la música de las revistas juveniles”, *Revista Lindaraja*, n.º 23.
Disponible en:
http://www.realidadyficcion.es/Revista_Lindaraja/Mar%C3%ADa_Olivares/anglicismos_revistas_musicales.htm.
- Oostdyk, M. P. (2014). “Uso de anglicismos con equivalente referencial en español bonaerense”, *IV Jornadas de Lengua, Literatura y Comunicación*, Viedma, Universidad Nacional del Comahue.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2002). “Lexicografía sinonímica española y sinonimia”, *Anales del II Congreso Brasileño de Hispanistas*, São Paulo, Associação Brasileira de Hispanistas.
Disponible en:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100045&script=sci_arttext.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2013). “La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n.º 13.
Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-sinonimia-como-recurso-de-acceso-lexico-en-la-ense%C3%Blanza-de-lenguas>.
- Serrano, M. J. (2008). “El rol de la variable *sexo* o *género* en sociolingüística: ¿diferencia, dominio o interacción?”, *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, tomo XLIII, pp. 175-192.

Ana Valentina **Fernández Garay**

María Soledad **Pessi**

María Alejandra **Regúnaga**

(Editoras)

Lenguas indígenas sudamericanas: aportes a la lingüística

Volumen 20

Índice

Relaciones léxicas en la terminología de voces de animales en lengua mapuche	1104
<i>Elena María Antivero Sánchez</i>	
Comparación de adaptaciones fonológicas de préstamos léxicos del español en el mapuche argentino y chileno	1110
<i>Vanesa Edith Bikarht</i>	
Complejidad sintáctica en mapudungun: subordinación completiva.....	1116
<i>Ana Valentina Fernández Garay</i>	
<i>Manual de la lengua pampa</i> de Federico Barbará. Un comentario crítico	1124
<i>Micaela Gaggero Fiscella</i>	
Términos de clase en bases nominales de la lengua gүнүн a iajüch	1129
<i>María Emilia Orden</i>	
Nomenclatura etnobiológica ranquel/mapuche: la composición nominal como mecanismo para la categorización de la diversidad biológica.....	1137
<i>María Alejandra Regúnaga, María Carolina Reynoso Savio</i>	

Relaciones léxicas en la terminología de voces de animales en lengua mapuche

Elena Antivero Sánchez

Instituto de Lingüística – Universidad Nacional de La Pampa

antivero.elena@outlook.es

Introducción

El propósito de este trabajo es dar cuenta de los términos en lengua mapuche para las voces de los animales y las relaciones léxicas producidas en dicho dominio. Los datos fueron obtenidos por la consulta de diccionarios de mapuche, especialmente el *Diccionario Araucano-Español* de De Augusta (1916).

A partir de la información recolectada se propone: en primer lugar, describir las relaciones léxicas de implicación (*naunawn*: maullar); en segundo lugar, los casos en que la forma de una voz es polisémica y metafórica (*ñūman*: ‘dar su grito la guala’; llorar). Por último, se proponen casos de términos onomatopéyicos para las voces de algunos animales y su extensión para la designación del propio animal.

Como consecuencia de la índole de fenómenos que se observan en el corpus, este trabajo se desarrolla con base en los marcos teóricos de la semántica estructural, la semántica cognitiva y el simbolismo sonoro, ya que permiten dar cuenta de las relaciones de solidaridad léxico-semántica y las onomatopeyas, así como de la especificidad léxica para la terminología de voces de animales, condicionada por los marcos cognitivos y las percepciones del universo que cada lengua condensa.

Relaciones de implicación

En su obra *Principios de semántica estructural* (1977) Eugenio Coseriu propuso la noción de *solidaridades léxicas* para referirse a las diferentes relaciones léxico-semánticas que se producen entre las unidades léxicas de una lengua; es decir, las relaciones de implicación sintagmática entre palabras. Esto significa que hay unidades léxicas que se hallan implicadas en el sentido de otras; tal y como ejemplifica el autor: “*alazán, bayo, roano, tordo* (...) solo se emplean para *caballo*” (Coseriu, 1977: 155). Por lo tanto, al referirse a un alazán en una oración, no es necesario mencionar que se trata de un caballo, y no de un perro.

A partir de esta propuesta, Coseriu clasifica las relaciones léxicas que pueden producirse: afinidad, selección e implicación. La diferencia entre estos tipos radica en el tipo de palabra que determina a otra: si se trata de afinidad, la unidad determinante de un lexema es un *clasema*; en el caso

de la selección, el determinante es un *archilexema* y, en cuanto a la implicación, se trata de un *lexema* determinante de otro *lexema*, como es el caso de la unidad “alazán”, que implica “caballo”, mencionado anteriormente. En consecuencia, se puede pensar que las unidades léxicas que funcionan como determinantes, constituyen “rasgos distintivos” de las unidades determinadas y por lo tanto, “no hay solidaridad, si la relación con una unidad determinada no es exclusiva” (Coseriu, 1977: 155).

En el presente trabajo se presentarán datos que se corresponden tan solo con relaciones de implicación, dado que no se hallaron casos de *archilexemas* o *clasemas* que determinaran a otros *lexemas*. A este respecto, se obtuvo el siguiente corpus del *Diccionario Araucano-español, Español-Araucano. Tomos primero y segundo* (1916) de Félix José de Augusta y el diccionario *Mapuche I* (1987) de Esteban Erize:

1. *Waqlün*: aullar. (De Augusta I, 1916: 245).
2. *Mərilün*: gruñir (los perros enojados). (ídem: 138).

Estos dos *lexemas* implican *trewa* (perro) (ídem: 231), es decir, no pueden utilizarse para hacer referencia a la voz de otro animal.

3. *Naunawn (ñaiñawün)*: maullar. (ídem: 146).
4. *Kiawn*: andar roncando (los gatos). (ídem: 87).
5. *Kidkidn*: regañar el gato o ratón cuando se asustan o pelean. (ídem: 88).

A excepción de 5, todos estos casos se tratan de *lexemas* que están en relación de implicación total con *narki* (gato) (De Augusta I, 1916: 146).

6. *chijáyün*: relinchar. (ídem: 22)
7. *ñaiñáyün*: relinchar. (ídem: 53)

Aquí se presenta también la relación de implicación para con el *lexema kawell* (caballo) (ídem: 79), además de un caso de sinonimia.

8. *koátun*: bramar (ídem: 90).
Implica: *toro* (Erize I, 1987: 168).
9. *trokü'lün*: coclear, coclar, cloquear (De Augusta I, 1916: 235).
Implica: *achawall* (gallina, gallo) (ídem:1).
10. *mətrə'em(n pió)*: el reclamo del gallo (ídem: 13).
Implica: *achawall* (gallina, gallo) (ídem: 1).
11. *kol·kol·ün*: gritar los pavos machos cuando están enojados (ídem: 92).
Implica: *pafu* (pavo) (ídem:163).

Es interesante el hecho de que *achawall* (9 y 10) designe tanto al macho como a la hembra y que sintagmáticamente los sexos puedan distinguirse, por ejemplo, por el *lexema* que se utiliza para designar sus voces.

12. *chillfüwn*: cantar la diuca. (De Augusta I, 1916:23).
13. *chollpiwün*: cantar la diuca (ídem.:25).

14. *folpiwn*: cantar la diuca (ídem: 211).
15. *fillifillitun*: trinar la diuca (De Augusta II, 1916: 387).

Aquí se presentan no solo cuatro casos de implicación lexemática con *diuka* (De Augusta II, 1916:125), sino también tres casos de sinonimia (12, 13, 14).

16. *traltrí*: gritar mucho y de continuo los (pájaros) tregles (De Augusta I, 1916: 232).
17. *traltrüwn*: meter (los tregles) su gritería para ahuyentar a su enemigo (ídem.)

Ambos lexemas implican, como se comprueba en la fuente lexicográfica, *kilten* (tregle) (ídem.:88).

18. *tarárün*: graznar (los gansos) (ídem: 214)

Este lexema está en relación de implicación con *piuqueñ/gansu* (ganso). (Erize I, 1987: 127).

19. *Kakaka* (De Augusta I, 1916: 87): voz del *kättru* (pato quetru).

Polisemia y metáfora

María Josep Cuenca y Joseph Hilferty definen la metáfora y la polisemia en *Introducción a la Lingüística Cognitiva* (1999). En primer lugar, la metáfora se entiende como “un proceso cognitivo que impregna nuestro lenguaje y pensamiento habitual. (...) La base de la metáfora radica en nuestro sistema conceptual: constituye un mecanismo para comprender y expresar situaciones complejas sirviéndose de conceptos básicos y conocidos” (Cuenca y Hilferty, 1999: 98). Esto significa que las metáforas se elaboran a partir de los sentidos que el hablante ya conoce y que puede relacionar con el fenómeno nuevo y desconocido a partir de un aspecto en común.

En segundo lugar, las palabras polisémicas son definidas como “nombres de categorías con una estructura interna que incluye una constelación de sentidos con diferentes grados de representatividad” (Cuenca y Hilferty, 1999: 127). Esto es, que la polisemia se trata de unidades léxicas con dos o más significados, los cuales se encuentran interrelacionados por alguna característica común. Sin embargo, de la variedad de sentidos que pueda tener una palabra, solo uno es el más representativo, es decir, uno solo es más cercano a nuestra experiencia en el mundo; los demás significados, se relacionan con el lexema polisémico de una forma más alejada.

En tanto que en la polisemia hay significados más representativos o prototípicos y otros no tan cercanos a los que el ser humano conoce como sentido de una determinada palabra, Cuenca y Hilferty proponen organizar las relaciones polisémicas en *categorías radiales*: redes conceptuales que organizan los sentidos de una unidad léxica en torno a la noción de “semejanza de familia”. Así, los sentidos de una palabra se relacionan con el concepto central y entre ellos, de forma coherente y organizada según su grado de representatividad y relación con la experiencia de los hablantes de una lengua (y por lo tanto, miembros de una cultura con una determinada relación con el entorno al que pertenecen). En el caso de la terminología para voces de animales en mapuche, un ejemplo puede ser el siguiente:

1. *mātrə 'm/ mātrəmtuiawn*: andar llamando por acá y por allá | llamar a grito | Zumbar (el oído) | El reclamo (de pájaros) |-n *pió*, el reclamo del gallo | Llamar hacia adentro | Vocear (De Augusta I, 1916: 139).

La noción de polisemia aquí propuesta se diferencia de las posturas que definieron la polisemia como un mero caso de pluralidad de sentidos de una palabra. Lo importante respecto a la teoría cognitivista de Cuenca y Hilferty reside en que la polisemia se desarrolla a partir de las relaciones y experiencias del ser humano con su entorno. Por lo tanto, la polisemia “parece servirse también de la metonimia y la metáfora. El resultado de estos vínculos son estructuras semánticas que forman cadenas de significados en las que no es necesario que todos los nodos de la red estén directamente conectados unos con otros” (Cuenca y Hilferty, 1999: 134). Es decir, que a partir de la teoría de la lingüística cognitiva, polisemia y metáfora se relacionan una con la otra como procesos de relación semántica entre unidades léxicas cuyos conceptos son, unos conocidos por los hablantes, y otros, desconocidos. Este es el caso del mapuche en el nombre de muchas voces de animales: a partir del corpus obtenido en el *Diccionario Araucano-Español* (De Augusta I, 1916), pueden observarse dos cuestiones: 1) la existencia de términos utilizados para nombrar las voces de algunos animales que se utilizan también para designar otras situaciones o fenómenos, como es el caso de:

2. *Momokün*: mugir, pitar (el vapor) (De Augusta I, 1916: 141).

Se podría pensar en este caso, que el segundo sentido que adquiere *momokün* es un fenómeno de polisemia ligado a metáfora dada por la semejanza del mugido con el del vapor al pitar. Otros ejemplos de denominación polisémica y metafórica dadas por la semejanza de un sonido al de la voz de un animal en mapuche son:

3. *Würwür/ün*: gruñir el chanco, silbar o bramar el viento (De Augusta I, 1916: 269).
4. *Karkárü/n*: producir un sonido de “karkar” como el gallo cuando se le coge; jadear (por el cansancio) (idem: 77).

Ahora bien, también se da el caso de 2) terminología de voces de animales que se elabora a partir de una relación metafórica con un sonido producido por el cuerpo humano; es decir, como una extensión metafórica de su cuerpo, lo cual es importante desde la perspectiva de una teoría lingüística cognitiva, ya que el cuerpo del hombre es el elemento primario de su relación con el entorno. Ejemplos de este tipo de polisemia y metáfora conjunta son los siguientes:

5. *Dümá/n/utun*: llorar amargamente (...) | llorar, dar su grito la guala | cantar el zorzal (De Augusta I, 1916: 64).
6. *Taltal/n*: ronquear, estar ronco; gritar el traro [carancho] (idem: 213).
7. *Kənü 'l/kənülhjen*: hacer continuo ruido las flemas que hay en el pecho; roncar (los gatos cuando están de pláceme) (idem: 87).

Un hecho diferente a los presentados es el de “*traktrakün*: cacarear la gallina; gritar la bandurria” (De Augusta I, 1916: 224), donde la semejanza entre sonidos ha determinado que *traktrakün* refiera tanto a la gallina como a la bandurria. Dicha semejanza podría estar dada por el canto entrecortado y

serial que producen ambas aves. La polisemia aquí no se produce por una semejanza entre elementos o fenómenos de diferentes ámbitos, sino del mismo.

Onomatopeyas

Cuando Ferdinand Saussure definió el signo lingüístico en su obra póstuma *Curso de Lingüística General* (1916), propuso como sus características esenciales la arbitrariedad y linealidad, y lo diferenció del *símbolo*, en tanto que este es motivado. Para este lingüista la onomatopeya y las exclamaciones constituyen símbolos, aunque luego pone en duda dicha afirmación, al explicar:

Se podría uno apoyar en las onomatopeyas para decir que la elección del significante no siempre es arbitraria. Pero las onomatopeyas nunca son elementos orgánicos del sistema lingüístico. Su número es, por lo demás, mucho menor de lo que se cree (...). En cuanto a las onomatopeyas auténticas (las del tipo *glu-glu*, *tic-tac*, etc.), no solamente son escasas, sino que su elección ya es arbitraria en cierta medida, porque no son más que la imitación aproximada y ya medio convencional de ciertos ruidos (Saussure, 1916: 94).

Es decir, que para Saussure las onomatopeyas constituyen elementos de una lengua asimilables a un signo lingüístico por su relativa arbitrariedad, ya que se construyen como imitación de ciertos sonidos con los elementos fonológicos y morfológicos de la lengua a la que pertenecen.

Por otra parte, Leanne Hinton, Johanna Nichols y John Ohala en la Introducción de *Sound Symbolism* (1994) incluyen la onomatopeya en el estudio del simbolismo sonoro y la denominan *imitative sound symbolism* (simbolismo sonoro imitativo) y explican:

[imitative sound symbolism] relates to onomatopoeic words and phrases representing environmental sounds (...) Again, imitatives include many utterances that utilize sound patterns outside of conventional speech and are difficult to portray in writing, such as representations of bird and animal sounds, children's imitations of sirens, etc.¹ (Hinton *et al.*; 1994: 3).

De lo anteriormente mencionado se desprende que las onomatopeyas se definen como aquellas palabras que representan sonidos del entorno en que el ser humano se desempeña. Como tales, se constituyen lingüísticamente a partir de los elementos propios de la lengua que posibilitan la imitación de determinado sonido.

A partir de la búsqueda de nombres para voces de animales en mapuche surgió el interés por la onomatopeya, y el resultado fue que se hallaron nombres de pájaros que se elaboran como onomatopeyas de sus cantos. He aquí los datos encontrados en el diccionario de De Augusta (1916):

1. *Denjen*: ave conocida con el nombre de pideñ (es imitación de su voz) (De Augusta, 1916: 59).
2. *Wiyu*: cierto pajarito, su nombre es onomatopéyico (ídem: 268).

¹ “[El simbolismo sonoro imitativo] refiere a palabras onomatopéyicas y frases que representan sonidos del entorno (...). Además, las imitaciones incluyen muchas pronunciaciones que utilizan patrones de sonido fuera del habla convencional y son difíciles de representar en la escritura, tales como representaciones de sonidos de pájaros y animales, imitaciones de sirenas de los niños, etc.”

3. *Toutou*: cierta ave negra nocturna, negra, del porte del jote (su voz es onomatopéyica) (ídem: 216).
4. *kətrif*: el pájaro “cola de palo” (es nombre onomatopéyico) (ídem: 87).

Se puede observar que todos los datos corresponden a onomatopeyas de cantos de pájaros que devienen en nombre de cada una de estas aves de forma exacta. No obstante, el siguiente ejemplo da cuenta de un posible proceso morfológico, ya que la onomatopeya del canto y el nombre del ave no son iguales, sino que el nombre hace referencia a una onomatopeya de la voz:

5. *Chiukü*: tiuque (ave de rapiña). Su voz suena *chuu chuu* (De Augusta, 1916: 24).

Otro dato que se encontró fue el nombre de una rana:

6. *Ponono*: cierta especie de rana cuya voz suena “pononó pononó” (ídem: 186).

Conclusión

A lo largo de este trabajo se han presentado casos de implicación, polisemia, metáforas y onomatopeyas de voces de animales en lengua mapuche, recolectados en fuentes lexicográficas. El corpus obtenido permite pensar en los modos en que la cultura mapuche organiza su léxico. A este respecto resultan interesantes dos cuestiones: primero, la gran cantidad de relaciones de implicación en el léxico animal; y segundo, los casos de metáfora y polisemia, donde se observa que algunos sonidos (en algún momento desconocidos) se designan a partir de su semejanza con otros (conocidos con anterioridad por sus hablantes), los cuales son, o bien sonidos que corresponden al organismo humano y se utilizan luego para designar sonidos de animales; o bien sonidos de animales cuyo uso se extiende también a sonidos de otros fenómenos. Esto resulta de sumo interés, ya que tal y como la lingüística cognitiva afirma, los hablantes de una determinada lengua construyen su sistema lingüístico a partir de sus percepciones y experiencias en el mundo.

Bibliografía

- Augusta, F. J. de (1916). *Diccionario Araucano-Español y Español-Araucano*, Chile, Imprenta Universitaria.
- Coseriu, E. (1977). *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- Erize, E. (1987). *Mapuche I*, Buenos Aires, Yapun.
- Hintont, L.; Nichols, J. y Ohala, J.(Eds) (1994). *Sound Symbolism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Saussure, F. (1945 [1916]). *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Losada.

Comparación de adaptaciones fonológicas de préstamos léxicos del español en el mapuche argentino y chileno

Vanesa Edith Bikarht

Instituto de Lingüística - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de La Pampa

rubikarht@hotmail.com

1. Introducción

La lengua mapuche perdura con diferentes grados de vitalidad a un lado y otro de la Cordillera de los Andes; en la Patagonia argentina y en la chilena. En ambos países, diferentes estudiosos han determinado la existencia de variedades o dialectos. Entre 1895-1897, Rodolfo Lenz propuso la primera división dialectal del mapuche chileno. Esta supone la presencia de cuatro dialectos: llama *picunche* a la variedad del norte, *huilliche* a la del sur, *pehuenche* a la hablada en la provincia de Malleco y *moluche* a la de Victoria y Traiguén. El planteo fue actualizado por Robert A. Croese en 1980 a partir de la diferenciación de tres ramas y ocho subgrupos: norte (I y II), central (III al VII) y sur (VIII). Para Adalberto Salas, se evidencia una clara correspondencia entre las variedades propuestas por ambos: *picunche*/rama norte, *moluche-pehuenche*/rama central, *huilliche*/rama sur. Además, destaca que gran parte de los mapuches hablan el *moluche* de Lenz (1992: 60-61). Alain Fabre (2005) considera que, excepto el *huilliche*, los dialectos “son pocos diferenciados, y los hablantes de distintos lugares se entienden fácilmente”. Fray Félix José de Augusta reprodujo en sus obras solo dos dialectos: el de Wapi o Budi (del norte y de la costa) y el de Panguipulli (del sur y de la cordillera). En la Argentina, Groeber (1926) distinguió cinco grupos: *pikun-che* y *rankil-che* (ubicados entre el río Neuquén y el río Atuel), *pehuen-che* (situado entre el río Neuquén y el Limay), *manzanero* (localizado al sur de la provincia de Neuquén), *huilli-che* (ubicado desde el río Limay al sur) y *rankil-che* (localizado al sudeste de Mendoza). Loukotka, en el año 1968, tuvo en cuenta solo cuatro variedades: *pehuenche*, *moluche*, *huilliche* y *ranquelche*. En los años 90, Marisa Malvestitti y Antonio Díaz Fernández, dirigidos por Ana Fernández Garay, llevaron a cabo un proyecto dialectológico en este país y hoy día continúan identificando las características del mapuzungun de los lugares en los que trabajan.

La presencia del mapuche implica el contacto de la lengua vernácula con la lengua dominante: el español. Una de las consecuencias más importantes de este contacto lingüístico es la incorporación de préstamos del español en el mapuzungun ya desde el inicio del contacto entre indígenas y españoles. La existencia de estos préstamos ha sido documentada por distintos autores. La revisión de textos críticos y literarios de investigadores como Rodolfo Lenz (1895-1897), Fray Félix José de Augusta (1910), Ambrosio Rabanales (1952-1953), Adalberto Salas (1992) para la república chilena, y de Marisa Malvestitti (2002, 2005), Antonio Díaz Fernández (1994, 2002, 2009 y 2013) y Ana Fernández Garay

(1996 y 2002a y 2002b) para la Argentina permite la identificación de diferentes lexemas utilizados por los hablantes mapuches a lo largo del tiempo.

2. Objetivo

El objetivo de este trabajo es realizar una comparación de las adaptaciones fonológicas de algunos préstamos del español que están presentes en la mayoría o en todos los autores así como también establecer cuáles han desaparecido, se han incorporado o han permanecido con el transcurso de los años. Partimos de la hipótesis de que los cambios fonológicos de las palabras a partir de su incorporación al mapuche son similares en variedades de esta lengua que están próximas geográficamente, y de que la utilización continua de los términos se vincula con la utilidad que estos tengan para una determinada población.

3. Criterio de selección

La elección de vocablos se relaciona con los campos léxicos en los que se obtuvieron la mayor cantidad de términos y con su frecuencia de aparición tanto en los diferentes investigadores como en el empleo de los hablantes.

4. Comparaciones

4.1 Oveja

El campo léxico de los animales es el que presenta la mayor cantidad de préstamos (15). Entre ellos, ‘oveja’, ‘caballo’ y ‘vaca’ son los que resultan más significativos a partir de las condiciones antes mencionadas.

En los textos revisados, el lexema ‘oveja’ aparece documentado por primera vez en Chile por Rodolfo Lenz en su obra *Estudios Araucanos* de 1895-1897. A partir de ese momento, en el país vecino, las adaptaciones como consecuencia de su incorporación a la lengua mapuche fueron las siguientes:

- /ofisha/ en huilliche, pehuenche y moluche (1895-1897), y en Wapi y Panguipulli (1910)¹;
- /uvisa/ - /ovicha/ en pehuenche y moluche, respectivamente (1895-1897);
- /ufisa/ en los registros de Ambrosio Rabanales (1952-53) y en la obra de Adalberto Salas (1992).

Esta breve lista comprueba que el cambio de /b/ por /f/ se efectúa en variedades distantes geográficamente como Wapi y Panguipulli, y en otras próximas como el moluche, pehuenche y huilliche, que

¹ Se indica la variedad cuando el autor la proporciona y, en el caso contrario, la ubicación geográfica. Si esta última tampoco se da, se coloca el nombre del investigador.

la permutación de /b/ por /v/ es propia de la Araucanía, y que la variación de /x/ por /s/ y de /e/ por /i/ no hace distinción de regiones².

Mientras tanto, en la Argentina el préstamo se manifiesta en la variedad nguluche investigada por Malvestitti en la Línea Sur de Río Negro³, en el ranquel relevado por Fernández Garay en la provincia de La Pampa, y en la provincia de Chubut como lo determinan los estudios de Díaz Fernández. Las modificaciones son:

- /wiša/ en los documentos del mapuche hablado en Chubut (1994 - 2002 y 2013);
- /ofiša/ en la provincia de Chubut únicamente en 1994;
- /ufiša/ en Chubut (1994) y en textos del nguluche (2002);
- /ufisa/ también en el nguluche en el año 2002;
- /owisa/ en el ranquel (1996 y 2002a);
- /wisa/ - /üwisa/ en el ranquel en el año 2002 (a);
- /wiya/ solamente en el nguluche en registros del 2002.

En este caso, la alternancia de /b/ por /w/, de /e/ por /i/ y la supresión del fonema /o/ se revela en las tres provincias, la modificación de /x/ por /š/ y de /b/ por /f/ en Chubut y en la Línea Sur de Río Negro, el cambio de /x/ por /s/ en La Pampa y en la Línea Sur de Río Negro, y la permutación de /o/ por /u/ en Chubut y en La Pampa. Aun así, algunas transformaciones coinciden en ambos países: /b/ por /f/ - /e/ por /i/ - /o/ por /u/ - /x/ por /s/.

4.2 Caballo

El préstamo ‘caballo’ se encuentra en Chile ya desde las recopilaciones de Lenz de los años 1895-1897. Sus adaptaciones fonológicas son:

- /kabaλ/ en las variedades huilliche, picunche, pehuenche y moluche (1895-1897);
- /kaweλ/ en Wapi y Panguipulli (1910);
- /kaweλu/ en Wapi y Panguipulli y en las consideraciones de Ambrosio Rabanales (1952-53);
- /kaweλo/ en los textos de Salas (1992).

Más allá de la distancia existente entre Wapi y Panguipulli, los fonemas /b/, /a/ y /o/ se convierten en /w/, /e/ y /u/, respectivamente, en ambos lugares. La /o/ final se suprime en variedades próximas como el pehuenche y el moluche, y en otras lejanas como el huilliche y el picunche o el Wapi y el Panguipulli.

En la Argentina, el término es empleado con mucha frecuencia en las tres provincias con las siguientes modificaciones:

² La república de Chile se encuentra dividida actualmente en quince regiones. Los dialectos pehuenche y moluche se corresponden con la región de la Araucanía (IX), el huilliche con las regiones de Los Ríos (XIV) y de Los Lagos (X), el picunche con las comprendidas entre la región de Valparaíso (V) y el norte de la del Bío – Bío (VIII), el Panguipulli con la de los Ríos (XIV) y el Wapi con la de Bío-Bío (VIII). La región IX limita al norte con la VIII y al sur con la XIV. Esta última se ubica junto a la X.

³ La Línea Sur de Río Negro comprende los departamentos de Valcheta, 9 de Julio, Ñorquinco, Pilcaniyeu, El Cuy y 25 de Mayo.

- /kawel/ en Chubut (1994- 2002) y en el nguluche (2002);
- /kawelɯ/ en Chubut (2002) y en ranquel (2002a);
- /kawelo/ en Chubut (1994) y en ranquel (1996);
- /kawel/ en el nguluche (2002);
- /kewill/ en el nguluche (2002).

Como puede observarse, la transformación de /b/ por /w/ y /a/ por /e/ se muestra en los tres lugares, y la supresión de /o/ solo en Chubut y en la Línea Sur de Río Negro. Igualmente, existen fenómenos de adaptación comunes en los textos de Chile y en los de Argentina: /b/ por /w/ - /a/ por /e/ - supresión de /o/.

4.3 Vaca

A diferencia de los dos préstamos anteriores, ‘vaca’ exhibe la misma adaptación en todas las variedades y en ambos países: /waka/. En Chile, es indicada por Lenz (1895-1897) en textos pertenecientes a las cuatro variedades tenidas en cuenta por él, y luego en 1910 por Augusta para Wapi y Panguipulli. En Argentina, aparece en los registros de Díaz Fernández relacionados con la provincia de Chubut (1994 y 2002) y en los de Fernández Garay vinculados con el ranquel de La Pampa (1996 y 2002a).

4.4 Sombrero

El grupo conceptual relacionado con la vestimenta contiene seis préstamos menos que el de los animales y es la palabra ‘sombrero’ la que resulta más adecuada para nuestro análisis. La utilización de este accesorio de igual forma es datada por primera vez por Rodolfo Lenz (1895-1897) y los cambios sufridos en Chile son:

- /chimpiro/ en el pehuenche y el moluche (1895-1897);
- /chumpiro/ en Wapi (1910) y en los comentarios de Ambrosio Rabanales (1952-53).

En estas variedades (pertenecientes a regiones vecinas) la adaptación del préstamo solo difiere por la transformación de /o/ en /i/ o en /u/. De todas formas, en los dos casos se produce el cerramiento de la vocal.

En su artículo “Hispanismos en el ranquel, dialecto mapuche en extinción” (1996), Fernández Garay incluye la forma /chumpiro/, mientras que Marisa Malvestitti demuestra en su tesis doctoral que para el año 2002 los hablantes del nguluche utilizaban el préstamo sin adaptación alguna: /sombrero/.

Entonces, las modificaciones compartidas por ambos países involucran la permutación de /s/ por /ch/, de /b/ por /p/, la supresión de /s/ y el cerramiento vocálico.

4.5 Azúcar

Por último, el campo léxico de los alimentos y las bebidas está compuesto por cinco hispanismos. La aparición en Chile del término ‘azúcar’ en los trabajos examinados se vincula con las *Lecturas araucanas* (1910) de Fray Félix José de Augusta. Las adaptaciones son:

- /ashukar/ en Wapi (1910);
- /asukura/ en Ambrosio Rabanales (1952-53);
- /sukura/ en Adalberto Salas (1992).

Como los dos últimos autores no especifican ninguna variedad, debemos deducir que en los años indicados esas eran las formas habituales en el mapuche chileno. Asimismo, se advierte la cercanía entre estas dos y su diferencia con Wapi.

En la Argentina, las investigaciones de Díaz Fernández (1994; 2002; 2013) y de Marisa Malvestitti (2002) señalan el empleo de /aşukura/ en Chubut y en la Línea Sur de Río Negro, respectivamente. En el ranquel, se prefiere /asukura/ (2002a; 2002b).

De esta manera, tanto a un lado como al otro de los Andes se destacan la adición del fonema /a/ en el final de la palabra y el cambio de /a/ por /u/.

4.6 Yerba

El préstamo yerba' es incorporado por Adalberto Salas recién en el año 1992 como /yerfa/. En oposición a esto, las indagaciones hechas en la Argentina revelan un uso mucho más frecuente. Las modificaciones son:

- /yerwe/ en Chubut (1994), en el nguluche (2002) y en el ranquel (1996; 2002a);
- /yirwe/ en Chubut (1994; 2002);
- /reywe/ en Chubut (1994).

Mientras que en Chile solo se pone de manifiesto el cambio de /b/ por /f/, en nuestro país predomina en las tres provincias la alternancia de /b/ por /w/ y de /a/ por /e/.

Conclusiones

La comparación realizada nos conduce a las siguientes observaciones. En primer lugar, los cambios fonológicos de las palabras a partir de su incorporación al mapuche no solo son similares en variedades de esta lengua que están próximas geográficamente sino también en otras que se encuentran mucho más distantes. Incluso, algunas adaptaciones son compartidas en ambos países: /ufisa/ - /kaweλ/ - /kaweλu/ - /kaweλo/ - /waka/ - /chumpiru/ - /asukura/. Además, la modificación de ciertos fonemas es sistemática en los dos sitios: /b/ se convierte en /p/ - /f/ o /w/, /e/ en /i/, /o/ en /u/, /x/ en /s/, /a/ en /e/ o en /u/ y /s/ en /ch/. En segundo lugar, la mayoría de los préstamos elegidos se incorporaron al habla mapuche a finales del siglo XIX o a principios del siglo XX y han permanecido con el transcurso de los años. Su utilización se vincula con la utilidad que estas palabras tienen para los hablantes tanto en la Argentina como en Chile. Únicamente el término 'yerba' se añadió de forma tardía en el mapuche chileno debido a que la infusión no es allí una costumbre de antaño como en nuestro país.

Bibliografía

- Augusta, F. F. J. de (1910). *Lecturas Araucanas*, Valdivia, Imprenta de la Prefectura Apostólica.
- Croese, R. A. (1980). “Estudio dialectológico del mapuche”, *Estudios Filológicos*, Valdivia, n.º 15, pp. 7-38.
- Díaz Fernández, A. (1994). “Hispanismos e interferencias del español en el mapuzungun hablado en la provincia del Chubut”, *Lengua y Literatura mapuche*, n.º 6, pp. 115-125.
- Díaz Fernández, A. (2002). “Transferencias del español en mapuche-hablantes de la provincia del Chubut”, en: Hipperdinger, Y. (Comp.). *Contacto. Aportes al estudio del contacto lingüístico en Argentina*, Bahía Blanca, Ediuns, pp. 37-77.
- Díaz Fernández, A. (2009). “Préstamos léxicos del mapuzungun en el español de Chubut”, *Huellas. Revista del ILLPAT*, n.º 2, pp. 37-53.
- Díaz Fernández, A. (2013). “Fenómenos del contacto lingüístico mapuche-castellano en Chubut: Préstamo léxico y cambio de código”, en: Hipperdinger, Y. (Comp.). *Contacto en contexto*, Bahía Blanca, Ediuns, pp. 51-72.
- Fabre, A. (2005). *Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos*.
Disponible en: <http://www.ling.fi/Entradas%20diccionario/Dic=Mapuche.pdf>.
- Fernández Garay, A. (1996). “Hispanismos en el ranquel, dialecto mapuche en extinción”, *Signo y Seña*, Revista del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, n.º 6, pp. 277-293.
- Fernández Garay, A. (2002a). *Testimonios de los últimos ranqueles. Textos originales con traducción y notas lingüístico etnográficas*, Buenos Aires, Argentina, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Fernández Garay, A. (2002b). “Contacto y extinción de lenguas en La Pampa, Argentina”, en: Hipperdinger, Y. (Comp.). *Contacto. Aportes al estudio del contacto lingüístico en Argentina*, Bahía Blanca, Ediuns, pp. 17-35.
- Lenz, R. (1895-97). *Estudios Araucanos*, Santiago de Chile.
- Malvestitti, M. (2002). *La variedad Mapuche de la Línea Sur (Provincia de Río Negro, Argentina). Aspectos lingüísticos y dialectológicos* [CD-ROM], Santa Rosa, IASED, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
- Malvestitti, M. (2005). *Kiñe Rakizum. Textos mapuche de la Línea Sur*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Rabanales, A. (1952-1953). “Observaciones a Hispanismos en el Mapuche”, *Boletín de Filología*, Universidad de Chile, Tomo VII, pp. 133- 151.
- Salas, A. (1992). *El mapuche o araucano. Fonología, gramática y antología de cuentos*, Madrid, Editorial Mafre.

Complejidad sintáctica en mapudungun: subordinación completiva

Ana Fernández Garay

CONICET - Universidad Nacional de La Pampa

anafgaray@gmail.com

0. Objetivo

El objetivo de este trabajo es describir las cláusulas sustantivas completivas del ranquel, variedad pampeana del mapudungun. Para ello tendremos en cuenta un corpus registrado desde 1983 hasta 1998 en la Colonia Emilio Mitre, sede de la comunidad ranquel desde el 1900, año en que fue creada para agrupar a los ranqueles que habían sido llevados después de la “Conquista del desierto” a La Blanca, lugar codiciado por los criollos.

1. Características del sintagma verbal del ranquel/mapudungun

El ranquel, dialecto del *mapuzungun*, se caracteriza por ser polisintético. Su sistema sintáctico es básicamente nominativo-acusativo, aunque presenta una escisión debido al sistema inverso que lo caracteriza. A diferencia de la frase nominal que es muy sencilla, la frase verbal es sumamente compleja, y presenta gran cantidad de morfemas derivativos y flexivos, obligatorios y opcionales. Según su valencia, se reconocen verbos monovalentes —con un solo actante en función sujeto—, bivalentes o unitransitivos —que reciben dos actantes, sujeto y objeto— y trivalentes o bitransitivos —que presentan tres actantes en función sujeto, objeto primario y objeto secundario, cuyos roles semánticos son agente (A), recipiente humano (R) y paciente inanimado o tema respectivamente (T)—.

En la frase verbal se registran morfemas que conforman derivados verbales (verbalizadores, transitivizadores causativos, benefactivos/malefactivos, modalizadores, locativos y direccionales, de manera, y afijos que constituyen formas verbales no finitas), así como sufijos flexivos verbales obligatorios (tiempo, modo, persona y número) y facultativos (negación, aspectuales, voz pasiva, reflexivo/recíproco/medio y mediativos). Presenta además construcciones verbales seriales simétricas y asimétricas (Fernández Garay y Malvestitti, 2009).

3. Marco teórico

Seguiremos a Cristofaro (2003) para nuestro análisis de la complementación. Para esta autora, el criterio morfosintáctico no es lo fundamental para su planteo, ya que la subordinación debe ser definida

en términos funcionales. Así, la subordinación es vista como un modo particular de construir una relación cognitiva entre dos eventos, de manera tal que uno de ellos, el dependiente, carece de perfil autónomo y es construido en la perspectiva del otro llamado principal, es decir, la subordinación concierne a las relaciones cognitivas entre eventos y es independiente de la manera en que la unión de las cláusulas se realiza translingüísticamente.

Su perspectiva teórica se ubica dentro del marco del funcionalismo tipológico. Su carácter distintivo se encuentra en el énfasis puesto en la comparación translingüística y el rol crucial que juegan los factores funcionales, más que estructurales, en todos los niveles de análisis. La función lingüística motiva la estructura lingüística pues la forma de la última, aunque no derivable de la primera, la refleja hasta cierto punto. Las dos motivaciones funcionales más importantes son la iconicidad y la economía. La primera es la tendencia a modelar la estructura lingüística según la perspectiva impuesta por la experiencia conceptual del hablante. Esto conforma una estructura lingüística altamente transparente. La otra es la economía que implica la presión hacia el mínimo esfuerzo y la máxima simplificación en la expresión.

Propone una definición funcional de la subordinación según la cual esta implica una situación que establece una asimetría cognitiva entre dos estados de situación (*state of affairs* —SoAs—), de modo tal que el perfil de uno de los dos, el estado de situación principal, invalida al otro, el dependiente. Esto equivale a decir que el dependiente está pragmáticamente no aseverado, mientras el principal sí lo está. Esta suposición de asimetría es independiente de las propiedades estructurales de cualquier tipo de cláusula y permite identificar los estados de situación dependientes translingüísticamente.

Resumiendo, la subordinación es definida como una relación conceptual/pragmática asimétrica entre dos estados de situación. Tiene en cuenta dos parámetros de análisis: la forma del verbo y la codificación de los participantes. Para ello se comparan los que aparecen en cláusulas declarativas independientes con los que aparecen en las dependientes. Esto es una estrategia funcional pues define las formas verbales en base a los tipos de cláusulas que pueden expresar. En esto se fundamenta para plantear la distinción entre el equilibrio y el descenso de rango.

Las cláusulas de complemento unen dos estados de situación de modo tal que uno de ellos, el principal, remite a otro estado de situación, el dependiente. Generalmente se definen como cláusulas que funcionan como argumento de un predicado principal, con lo cual esto implica que son incrustadas (*embedded*). Pero hay lenguas en que la cláusula dependiente, en una relación de complementación, no está incrustada, sino que se expresa por medio de una cláusula yuxtapuesta o por una apositiva.

Hay lenguas donde el discurso directo es la única forma posible de discurso referido, a veces usado también por verbos de pensar y ordenar. En estos casos, la cláusula dependiente no es un argumento de la principal. Por eso, la definición de arriba no es aceptada por Cristofaro. Toma en cuenta, para establecer las cláusulas complemento los distintos tipos de predicado que codifican el estado de situación de la cláusula principal. Para ello sigue a Noonan (1985): 1. Modales (deber, poder, etc.); 2. Fasales (comenzar, empezar, parar, continuar, etc.); 3. Manipulativos (ordenar, hacer, persuadir); 4. Desiderativos (querer, desear, etc.); 5. Percepción (ver, oír, etc.); 6. Conocimiento (conocer, comprender, darse cuenta); Actitud proposicional (pensar, creer, etc.); Emisión (decir, contar, etc.).

Cristofaro da cuenta de las posibles estrategias para codificar dos cláusulas que se relacionan entre sí: la estrategia del equilibrio, por la cual las dos cláusulas presentan formas verbales estructuralmente equivalentes, tal como ocurre en cláusulas independientes (es decir, o bien se yuxtaponen o bien se unen por medio de una conjunción), y la estrategia de la degradación, por medio de la cual, uno de las cláusulas puede expresarse por medio de un verbo que no puede ser usado en cláusulas independientes (en cuyo caso, puede incluir marcadores nominales o adjetivales como caso o género, o marcadores de persona que no ocurren en cláusulas independientes) (2005: 54-55). Los dos parámetros que permiten

establecer el equilibrio o descenso de rango de las cláusulas subordinadas son la forma del verbo y la codificación de los participantes. Tiempo, modo y aspecto pueden desaparecer del verbo y en su lugar, podemos encontrar afijos nominalizadores o adjetivales. También la categoría de los personales puede desaparecer o adquirir una forma particular, diferente a la que presentan los argumentos del verbo.

Plantea una Jerarquía implicacional para las cláusulas de complemento (2003: 124):

Modales, factuales > Manipulativos, Desiderativos, Percepción > Conocimiento, Actitud proposicional, Emisión

El principio que gobierna esta jerarquía es que si el descenso de rango es usado en algún punto de la jerarquía, entonces es usado en todos aquellos que van desde dicho punto hacia la izquierda.

Noonan (1990: 111) plantea que los verbos de “decir” pueden presentar la información ya como discurso directo, ya como indirecto. El discurso directo repite tal cual las palabras dichas por otro, en tanto que el indirecto adapta lo dicho al punto de vista del que transmite el mensaje enunciado por otro. Con ciertas excepciones, las completivas de verbos de “decir” tienen tiempo referencial independiente, lo que favorece el uso de completivas similares a la oración que permiten que el tiempo sea establecido libremente, sin tener en cuenta la cláusula matriz. Además, todas las lenguas tienen un tipo de completiva similar a la oración independiente y otro tipo reducido en oposición a esta. Los sistemas de dos miembros tienden a distinguir completivas con tiempo referencial determinado y las que presentan tiempo referencial independiente (1990: 133). Givón (1990: 156) se ocupa de la fuerza de la unión entre la completiva y el verbo que la contiene, o sea del grado de integración entre ambos. Y agrega que cuanto más fuerte semánticamente sea la unión entre la cláusula principal y la completiva, más íntima será la integración sintáctica. Divide los verbos que exigen completivas en tres grupos: 1) verbos de modalidad (querer, tratar, etc.), 2) verbos manipulativos (hacer, ordenar, etc.) y 3) verbos de cognición y de decir. Los grupos 1) y 2) presentan mayor integración semántica y por ende, sintáctica, en tanto que los del grupo 3) muestran translingüísticamente menos integración de su completiva, lo que se corresponde con lo planteado por Cristofaro.

4. Las completivas del mapudungun

Como ya dijimos, trabajaremos sobre el ranquel recogido en la provincia de La Pampa. Intentaremos mostrar los tipos de completivas que se observan en los textos registrados especialmente en la Colonia Emilio Mitre, sede central de esta agrupación. En principio describiremos los tipos identificados y posteriormente trataremos de analizar su uso desde el arte verbal. Tendremos en cuenta un trabajo anterior de Malvestitti (2015) sobre las nominalizaciones del mapudungun empleadas en las cláusulas de complemento.

4.1. Complementos en mapuche

El mapudungun es una lengua que carece de cláusula complemento para los verbos de decir, ya que no existe la posibilidad de que una proposición se subordine a una principal por medio de un complementizador o sin él. En esta lengua solo existe el llamado discurso directo, y luego la llamada “estrategia de complementización” por Dixon (2006), que consiste en el uso de formas no finitas.

4.1.1. Discurso directo

Veremos a continuación, distintos ejemplos tomados de Fernández Garay (2002). Los verbos de decir se construyen normalmente por medio del discurso directo. El verbo *pi-* ‘decir’ se repite continuamente en las conversaciones y narraciones, tal como vemos en (1):

- (1) amutoaiñ pipeviñ
 amuto-a-(i)-i-ñ pi-pe-vi-ñ
 ir-Fut-MR-1-PL decir-MED-3.PAC-1.AG.
 ‘«Vamos a ir», le dije (a Veneranda)’ (Fernández Garay, 2002: 95).

Otra forma posible de cláusula complemento es la apositiva, como vemos en (2), en que *vey* ‘eso’ es el objeto secundario, y el complemento ‘pedíle a dios’ es la aposición del demostrativo: .

- (2) vey pikeno povre ñi awela // ngillatükeymi dios mo pikeno dios siempre // tukulpaki ñi awela
 vey pi-k-e-n-o povre ñi awela ngillatü-ke-y-m-i
 así decir-HAB-INV-1.PAC-3.AG pobre mi abuela rogar-HAB-MR-2-SG
 dios mo pi-k-e-n-o dios siempre tukulpa-k-i-Ø ñi awela
 español a decir-HAB-INV-1.PAC-3.AG español recordar-HAB-MR-3 mi abuela
 ‘Mi pobre abuela me decía eso: «pedíle a dios», me decía; mi abuela recordaba siempre a dios’ (Fernández Garay, 2002: 125).

Si bien el verbo de la cláusula principal en (3) es *pi-* ‘decir’, el valor semántico de la misma es claramente manipulativo, ya que usa el modo volitivo en el complemento:

- (3) langümkelmün tokakelaymün pikeno ñi awela
 langüm-ke-Ø-m-ün toka-ke-la-y-m-ün pi-ke-(e)-n-o
 matar-NEG-MVOL-2-PL tocar-HAB-NEG-MR-2-PL decir-HAB-INV-1.PAC-3.AG
 ñi awela
 mi abuela
 ‘«¡No lo maten! ¡No lo toquen!» me decía mi abuela’ (Fernández Garay, 200: 145).

Asimismo, una pregunta directa es también introducida por el verbo *pi-* ‘decir’:

- (4) ka chew ta vüwetovüymi pieno elena#
 ka chew ta vü-we-to-vü-y-m-i
 otra vez dónde DISC hilar-PERF-REIT-MED-MR-2-SG
 pi-e-n-o elena
 decir-INV-1.PAC-3.AG. Elena
 ‘«¿Dónde vas a hilar otra vez?», me dijo Elena’ (Fernández Garay, 2002: 223).

Sin embargo, a continuación, veremos el uso de formas nominalizadas de los verbos, que indicarían una mayor integración a la cláusula principal, o en términos de Cristofaro, un mayor descenso de rango.

4.1.2. Complementos con formas nominalizadas de verbos

En este punto observaremos que existen también con el mismo verbo de *decir*, las cláusulas de complemento con formas no finitas (fnf), es decir, con formas nominalizadas del verbo. Las fnf son nominalizaciones que se producen al agregar los sufijos derivativos **-lu ~ -lo**, **-(ü)n**, **-(e)l** y **-(ü)m** a los morfemas verbales. En la variedad ranquel las fnf no presentan la misma frecuencia. Es por ello que en algún caso no encontraremos ejemplos de ellas en cláusulas de complemento. La frecuencia relativa de las fnf es la siguiente: **-lu ~ -lo**: 60 %, **-(ü)n**: 21,82 %, **-(e)l**: 16,32 % y **-(ü)m**: 1,36 %. Como se observa, la fnf en **-(ü)m** es la menos frecuente, solo tres casos en todo el corpus.

Nominalizaciones en **-n**:

- (5) ah vey pikeno iñ povre ñi awela // epewün witrayan iñ küwü
 ah vey pi-k-e-n-o iñ pobre ñi awela epewün
 ah eso decir-HAB-INV-1.PAC-3.AG mi pobre mi abuela madrugada

witra-ya-n iñ küwü
 levantar-FUT-FNF mi mano

‘Ah!, mi pobre abuela me decía que levantara el brazo a la madrugada’ (Fernández Garay, 2002: 127).

- (6) travtromü mo kutranüy *pero* kümelkaletün *ahora* // *solamente* pikeno püta wentru *dios*
 witrañpüramnelen iñ küwü
 travtromü mo kutran-üy Ø *pero* kümelkale-tü-n *ahora* *solamente*
 tormenta con doler-MR.1-3 *español* componerse-REIT-MR.1 *español*

pi-k-e-n-o püta wentru *dios* witrañpüram-ne-le-n iñ küwü
 decir-HAB-INV-1.PAC-3.AG. *gran hombre español* levantar-tener-EST-FNF mi mano
 ‘Con la tormenta (mi mano) dolía, pero ahora se compuso de nuevo, solamente me dijo el Gran Hombre, dios, que tenía que levantar mi mano’ (Fernández Garay, 2002:132).

En este caso tenemos una fnf con *-n*, la que hemos considerado más cercana al sustantivo prototípico (Fernández Garay, 2006). Hay idea de consejo en (5), y también de mandato o manipulación en (6), por la frase verbal usada en la cláusula complemento, sobre todo en (6), forma constituida con el verbo *ne-* ‘tener’ –construcción verbal serial-.

En el ejemplo (7), el verbo principal es de conocimiento:

- (7) vayla-n puh müna kim-tü-n vayla-n
 bailar-MR.1 INTERJ. mucho saber-REIT-MR.1 bailar-FNF
 ‘Bailo; puh aprendí a bailar mucho’.

El ejemplo siguiente presenta un verbo principal de tipo Modal. Si bien está conformado por *pi-*, al agregar la negación *-la* se transforma en ‘querer’:

- (8) pi-la-vü-n ngüneutral-a-n inche
querer-NEG-MED-MR.1 tejer trama-FUT-FNF yo
‘Yo no quería tejer’

En el ejemplo (9), el verbo de la cláusula principal es *Fasal*, o sea de carácter aspectual, y está tomado directamente del español:

- (9) y ahora empesa-n ñi küdaw – ün
y ahora empezar-MR.1 mi trabajar-FNF
‘Y ahora empecé a trabajar’.

En (10) el verbo de la cláusula principal es de conomiento:

- (10) kim-la-y-Ø kidu chumechi iñ tripa-ke-n la chica
saber-NEG-MR-3 ella cómo su salir-HAB-FNF la chica
‘Ella no sabía cómo salía la chica’

Nominalizaciones en -lu:

El verbo *pi-* ‘decir’ presenta una cláusula complemento con nominalización en *-lu* como núcleo:

- (11) ka ngüneutral-a-lu inche p(i)-i-Ø
también tejer trama-FUT.-FNF yo decir-MR-3
‘«Yo también voy a tejer», dijo’.

Nuevamente, para la interrogación la cláusula principal presenta el verbo *pi-*, aunque ahora estamos frente a una interrogativa con nominalización en *-lu*:

- (12) chew ta amuto-lo pi-ng-i-Ø ngürü
Dónde DISC ir-FNF decir-PAS-MR-3 zorro
‘«¿Adónde, pues, habrá ido el zorro?» le dijeron’

En el ejemplo (13), el verbo principal indica Actitud proposicional, y es un préstamo del español, pensar, que tiene como núcleo de la cláusula de complemento un verbo nominalizado en *-lu*:

- (13) püta ke trawü- ke-lo inchiñ pensa-ke-n inche
Grande pl reunir-HAB-FNF 1.PL pensar-HAB-MR.1 yo
‘Suelo pensar en nuestras grandes reuniones’.

Nominalización en -el:

En (14) el verbo de conocimiento *kim-* presenta una cláusula de complemento en *-el*:

- (14) kim-la-y-Ø-ngün ngilla-ka-ya-l nada
 conocer-NEG-MR-3PL comprar-CONT-FUT-FNF nada
 ‘No sabían comprar’

Ahora, la cláusula de complemento con sentido interrogativo depende del verbo ‘conversar’ y el complemento presenta una nominalización en *-el*:

- (15) ngütramka-l-k-e-n-o chumechi
 conversar-BEN-HAB-INV-1.PAC-3.AG cómo
 ñi chem-a-l kasa-w-a-l-engün
 nosotros qué-FUT-FNF casar-med-FUT-FNF-PL
 ‘Me conversaban cómo íbamos a hacer para casarnos’.

En (16) la cláusula de complemento funciona como sujeto de la principal que presenta actitud proposicional:

- (16) müna küdawng-i-Ø küme el - nge - ya - l
 Mucho ser trabajoso-MR-3 bien acomodar-PAS-FUT-FNF
 ‘Es muy trabajoso acomodarlo bien (al varoncito)’.

El ejemplo siguiente es introducido por el verbo principal *pi-* ‘decir’ y la cláusula complemento funciona como un objeto secundario:

- (17) ye-lel-el ilo ññ domoche pi-ng-i-Ø ngürü
 llevar-BEN-FNF carne su señora decir-PAS-MR-3 zorro
 ‘Le dijeron al zorro que llevara carne a su señora (la del puma)’.

5. Conclusiones

Como podemos observar, existen en ranquel, dos tipos de cláusulas de complemento: las similares a una oración independiente en su estructura, aunque existe una dependencia del verbo principal, ya que este conlleva o implica un argumento sin el cual no estaría completa la oración. Es el caso de las que se manifiestan a través del discurso directo. Por otro lado, se encuentran aquellas que presentan como núcleo de la cláusula de complemento un verbo nominalizado en *-n*, *-lu* y *-el*. Si tenemos en cuenta las estrategias de equilibrio y descenso de rango tal como lo plantea Cristofaro (ver arriba), observamos que las introducidas por verbos de decir son las que presentan mayor equilibrio, como ocurre en nuestro corpus, ya que se manifiestan mayoritariamente en discurso directo. Sin embargo, también se observan oraciones donde hay nominalizaciones dependiendo de verbos de decir. Es claro que las cláusulas complemento con verbos modales y fatales se construyen con nominalizaciones, al igual que las desiderativas, de conocimiento y de actitud proposicional. De todos modos se ajustan a la jerarquía de descenso de rango propuesta por Cristofaro (2003), ya que las cláusulas de decir están más a la derecha, o sea, se pueden dar como oraciones independientes y como incrustadas cuando hacen uso de

nominalizaciones. Por lo tanto de allí hacia la izquierda, todas son cláusulas que se caracterizan por presentar formas no finitas en construcciones típicas de descenso de rango.

Bibliografía

- Cristofaro, S. (2003). *Subordination*, Oxford, Oxford University Press.
- Dixon, R. M. W. (2006). “Complement clauses and complementation strategies in typological perspective”, en: Dixon, R. M. W. y Aikhenvald, A. *Complementation. A cross-linguistic typology*, Oxford, Oxford University Press, pp. 1-48.
- Fernández Garay, A. (2002). *Testimonios de los últimos ranqueles. Textos originarios con traducción y Notas lingüístico-etnográficas*, Colección Nuestra América, Archivo Indoamericano, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Garay, A. (2006). “Entre el sustantivo y el verbo: las nominalizaciones en el mapuche ranquelino”, *Liames*, n.º 6, pp. 61-76.
- Fernández Garay, A. y Malvestitti, M. (2009). “Las Construcciones verbales seriales en mapuche”, *Lexis. Revista de Lingüística y Literatura*, Lima, Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica de Perú, vol. XXXIII, n.º 1, pp.34-48.
- Givón, T. (1990). *Syntax. A functional-typological introduction*, vol. II, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Malvestitti, M. (2015). “Nominalizaciones sustantivas y complementización en mapuzungun”, *UniverSOS. Revista de lenguas indígenas y universos culturales*, pp. 99-110.
- Noonan, M. (1990). “Complementation”, en: Shopen, T. (Ed.). *Language Typology and Syntactic Description*, vol. II, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 42-140.

***Manual de la lengua pampa* de Federico Barbará.**

Un comentario crítico

Micaela Gaggero Fiscella

Instituto de Lingüística - Universidad Nacional de La Pampa

micaela.gaggerofiscella@gmail.com

Un diccionario es una obra de consulta para comprender el significado de los lexemas de una lengua. De dichos lexemas se proporciona generalmente, además de su significado, su etimología, su ortografía y, en el caso de ciertas lenguas, fija su pronunciación y separación silábica. La información que brinda varía según el tipo de diccionario del que se trate.

A su vez, una obra lexicográfica debe ser analizada en su contexto de producción como instrumento discursivo, histórico e ideológico: son una manifestación de los criterios del autor, su ideología, sus actitudes ante la lengua con la cual trabaja. Estas no resultan cuestiones menores al trabajar con lenguas indígenas, sobre todos cuando se trata de procesos de pérdida de lengua o de políticas de revitalización.

En el marco de la lexicografía y el análisis del discurso, el objetivo que se plantea en este trabajo es realizar un comentario crítico sobre la obra *Manual o vocabulario de la lengua pampa y del estilo familiar* de Federico Barbará publicado en 1879. Para esto, se comentarán las características de la obra desde la teoría lexicográfica y su contexto de producción, tratando de establecer relaciones entre estos dos elementos a analizar.

Federico de Barbará: un militar que escribe

Nació en Buenos Aires en 1828 y murió en San Fernando en 1893. Su padre fue el teniente coronel Carlos Federico Barbará quien participó de las guerras de independencia y de las invasiones inglesas. Se inició en la carrera de armas en 1851 y formó parte de las fuerzas de Hilario Lagos en la batalla de Caseros. Caído Rosas, se incorporó a la Guardia Nacional como subteniente. Tras la revolución del 11 de setiembre se alistó en defensa de Buenos Aires. Ascendido a capitán en 1854, fue destinado a la frontera con el indio. Operó en Azul y Chapaleufú. Participó de la Guerra del Paraguay. Volvió a la frontera sur en 1867. Cinco años después marchó voluntario a sofocar la segunda rebelión de López Jordán.

Además de su carrera militar, como otros miembros del ejército (recuérdese Mansilla, Álvaro Barros, Manuel Olascoaga, Manuel Prado por nombrar algunos ejemplos), dedicó parte de su tiempo a escribir entre campaña y campaña. En 1856 publicó el trabajo *Usos y costumbres de los indios pampas* y en 1879 publicó *Manual de la lengua pampa* que vino a completar el trabajo de 1856. Escribió además *Las diabluras de Rosas*, *El prisionero de Santos Lugares* y ensayos sobre botánica.

Un contexto complejo

La investigadora argentina Daniela Lauria (desde el marco de la glotopolítica y con los aportes de la teoría del análisis del discurso) plantea que el diccionario es un instrumento discursivo, histórico e ideológico (2011: 106). Esto implica una actividad interpretativa que conjuga lenguaje e historia a partir de las referencias a las condiciones de producción a través del reconocimiento y la descripción de rasgos lingüístico-discursivos que son huellas de esos procesos ideológicos y que están cargados ideológicamente, es decir que los discursos producen sentidos que varían según los distintos contextos en los que fueron creados.

El *Manual o vocabulario de la lengua pampa y del estilo familiar. Para uso de los jefes y oficiales del ejército, y de las familias a cuyo cargo están los indígenas* fue publicado una vez finalizada la Conquista del desierto en 1879. Este texto podría clasificarse como lo que se llama “literatura de frontera”. Literatura no necesariamente como ficción, sino como texto, como bibliografía. La noción de *frontera* se define como el límite entre un estado y otro, sin embargo en el caso de la Argentina del siglo XIX se remite al interior de un mismo estado (estado en consolidación para el momento). Martín Servelli (2010) utiliza el término “frontera interior” y lo define como una “zona variable generada a partir de la incorporación de espacios considerados “libres” o “vírgenes” a la comunidad organizada en espacios urbanos”. Esos espacios considerados como libres se refieren al “desierto”, es decir, el territorio habitado por el indio, de ahí que para Servelli el tema de la literatura de frontera sea también el tema del indio.

Una vez finalizada la Conquista del desierto, los sobrevivientes fueron tomados prisioneros. Muchos de ellos fueron enviados a la isla Martín García, otros confinados a zonas inhóspitas de la Patagonia, y otros tantos llevados a Buenos Aires donde los niños y las mujeres fueron entregados para trabajar forzosamente como sirvientes de familias ricas por disposición del gobierno de Julio A. Roca (Valko, 2010). Muchos de los diarios del momento dan cuenta de esta situación como el aviso en el diario *El Nacional*: “Entrega de indios: Los miércoles y los viernes se efectuará la entrega de indios y chinas a las familias de esta ciudad, por medio de la Sociedad de Beneficencia”, o el editorial del diario *La América del Sur*:

Si sólo se da al indio como siervo, la prensa toda debe protestar contra semejante acto, que en nada se diferenciaría de lo que tanto motejamos, al tratar de la conquista de América. Los indios deben ser evangelizados, y puestos después en condiciones de ser útiles a la sociedad y así mismos. Si se les lanza sin ningún género de preparación en las ciudades y a los campos, adquirirán los vicios consiguientes a la civilización, que encontrarán en su ignorancia campo fecundo (*La América del Sur*, 29/11/1878. Extraído de Valko, 2010)

Esta última cita pone en evidencia dos cuestiones: no sólo el “reparto de indios” sino también otra de las prácticas llevadas a cabo junto con la captura: la evangelización “(...) con el fin de controlar, disciplinar e introducir una nueva cultura (...)” (Nicoletti y Malvestitti, 2008). La prédica de la doctrina católica podía llevarse a cabo tanto en español como en las diferentes lenguas indígenas. David Viñas (2013) explica que propuestas como la de Barbará constituyen una *glotofagia*: “(...) a partir de su lengua los indios debían ser completamente asimilados.” (2013: 221). Esta noción permite comprender las intenciones del autor, alcances y destinatarios de la obra, a la vez que explica muchas de las decisiones lexicográficas de Barbará en la construcción del *Manual*.

Las decisiones lingüísticas

Desde el punto de vista de la teoría lexicográfica es posible clasificar esta obra como un diccionario bilingüe ranquel o “pampa” y español. La obra puede dividirse en tres partes:

1. Introducción: compuesta por una advertencia, una especie de dedicatoria a sus compañeros de armas, información sobre el origen de distintas tribus y una pequeña gramática y la “segunda parte” que contiene los principios de la doctrina católica (también bilingüe).
2. Cuerpo del diccionario: constituido por un extenso vocabulario español-ranquel, un vocabulario español-tehuelche, y un vocabulario español-guaraní, estos últimos más breves que la sección ranquel.
3. Anexo: incluye una serie de “ejercicios prácticos” o situaciones de diálogo entre un aborigen y un blanco en distintos contextos pragmáticos (la casa, la iglesia, el almacén de ramos generales).

En la “Advertencia” y en la sección “A mis compañeros de armas” se encuentran los objetivos de la obra y futuros destinatarios: indígenas y familias “a cuyo cargo han sido puestos” (Barbará, 1879). Sin embargo, esto no coincide con los destinatarios del título de la obra: oficiales del ejército y familias. Agrega, además, en la advertencia que el diccionario es de utilidad para que indios y blancos puedan comprenderse mutuamente aunque en el cuerpo del vocabulario esto no se respete. Barbará explica que no es su intención hacer un estudio exhaustivo de la lengua ya que considera que demasiadas nociones gramaticales interfieren con el sentido didáctico de la obra. En la sección “A mis compañeros de armas” especifica que los fines de la obra son de tipo práctico porque la lengua de la cual trata solo es conocida por los indígenas, algunos especialistas y sacerdotes misioneros. Las fuentes que ha utilizado para la elaboración de la obra son sus propias observaciones durante la campaña, los datos brindados por un consultante (Felipe Mariano Rosas) que colaboró con la traducción y etimología de diferentes términos, diferentes obras lexicográficas y escritos de distinta índole: textos de Pedro de Angelis, los apuntes de viaje Tomás Falkner (1744), apuntes de un tal D. Florencio García (1847) que presenta como vecino de Tapalquen y comerciante en esa época y los apuntes de D. Lorenzo Cornejo “víctima de la perfidia de los indios de Catriel por quienes tantos sacrificios hizo” (1879: 4). El uso de fuentes orales es muy importante para lograr un verdadero aporte tanto a los futuros usuarios como a la ciencia lexicográfica (Haensch, 1982).

El autor también desarrolla el origen de las poblaciones aborígenes de la Patagonia: moluches, picunches, puelches, pehuenches, huiliches. Los ranqueles “actuales” —como les llama— serían descendientes de un grupo aborigen que denomina Divieches. Este grupo ocupaba el territorio que se extendía “a lo largo de los ríos Ranquil (“río de los cañares”) Quelú-leonfü (Colorado) y Hueyquey (de los sauces) hasta quince leguas ó cuarenta y tantas millas de Casuhatí (montaña o sierra alta) por el Este”. (Barbará, 1879: 9) Es significativo el comentario que hace luego de explicar el lugar geográfico: los ranqueles junto con los picunches y pehuenches invadían las fronteras de Buenos Aires y Córdoba matando, depredando y cautivado mujeres y niños (Barbará, 1879: 9). Así construye la figura de un ser completamente deleznable, incluso una vez finalizada la conquista. Acto seguido explica que los sacerdotes misioneros acabarían de reducirlos convirtiéndolos al catolicismo y preparándolos para “la vida social”, práctica con la cual viene a colaborar el *Manual*.

Luego de ciertas nociones gramaticales (pronunciación, acento, conjugaciones, pronombres, sintaxis, etc.), Barbará desarrolla varios de los preceptos de la doctrina católica y el rezo. Esta sección es bilingüe en el orden ranquel-español, se supone para facilitar la enseñanza del rezo en la propia lengua. Luego continúa con una serie de interrogatorios/diálogos sobre distintos preceptos de la iglesia católica que serían realizados por un cura a un aborigen.

La sección del vocabulario propiamente dicha es la más extensa de la obra, presenta un orden alfabético y posee algunas secciones por campos semánticos como números cardinales, vestimenta, nombres de plantas, el universo, el globo, sustancias vegetales y minerales, partes del cuerpo humano, etc. El orden es español-ranquel, por lo cual podría decirse que es un diccionario bilingüe del tipo “activo” (Sterkenburg ,1996). En este tipo de diccionarios el usuario va desde lo conocido a lo desconocido, en el sentido en que se parte de un término de la propia lengua (en este caso el español) para llegar a un conjunto de opciones de traducción en otra lengua (el ranquel). Esto implica que la entrada léxica debería contener toda la información necesaria (condiciones de uso gramaticales, estilísticas, diferencias en cuanto al significado y uso de las diversas opciones) para la resolución de estos problemas. En el caso de la obra de Barbará, el trabajo lingüístico-semántico algo más especializado no es el objetivo porque ni el contexto ni el interlocutor aborigen lo ameritan. El diccionario sería usado por algún militar, familia acomodada o sacerdote misionero. Es por esto que la mayoría de las entradas tiene la estructura de lema en español seguido de un equivalente en ranquel. Algunas de las entradas poseen una a entre paréntesis lo cual indica que ese lexema pertenece al “araucano” y no a “nuestros pampas” (1879:75). Las aclaraciones enciclopédicas sobre algunas entradas se realizan con un asterisco al pie de página como en el siguiente:

Shúmel (*) botas de potro

(*)Dicen que la necesidad es madre de la industria; y es por eso que los indios, pesar de su ignorancia, se ingenian para trabajarse sus utensilios. Sus botas ó calzado, desde el descubrimiento de esta parte de América (...) (1879: 101).

Las secciones tehuelche y guaraní se contempla aún menos información porque ni siquiera hay aclaraciones o notas al pie de página. En cuanto a la confección de las entradas, Según Haensch (1982: 482), son necesarias ciertas indicaciones que poseen un orden que puede ser variable. Estas son: ortográficas, fonéticas, etimológicas, gramaticales, cronológicas, geográficas, etc, y ninguna de ellas se encuentra en la obra de Barbará. Además, es sabido que no hay equivalentes totales de una lengua a la otra, cuestión a la que tampoco atiende el autor, ya que por ejemplo, nunca usa la perífrasis como método de definición.

Finalmente, se encuentra la sección de “Ejercicios prácticos; frases y locuciones familiares” consta de una serie de diálogos que manifiestan los pobres contextos de inserción que puede tener un aborigen en ese momento: una pulpería, una india como sirvienta, se hace referencia a una invasión, hay diálogos entre militares e indios. Los diálogos están estructurados en dos columnas como en el diccionario y en las distintas situaciones de conversación se intercalan preceptos religiosos y “las buenas costumbres” del blanco:

9 Entiende ud. lo que le digo?
10 Entiendo, Coronel.
11 Bueno; escuche bien lo que quiero decir.
12 Mi gobierno quiere que vds. no roben, y sean amigos leales; que no peleen

con nosotros.
13 Mi gobierno, quiere que vds. no quemem nuestras casas ; (...)
17. ¿Y por qué nos invaden?
18. Somos muy pobres y no tenemos con qué comer. ,
(1879: 130-131).

Conclusión

Aunque parezca una obviedad, a lo largo de este trabajo, se ha podido, comprobar aunque de manera muy breve la estrecha relación entre el contexto de producción y las decisiones lingüísticas que toma el

autor de una obra como la analizada. En el caso de Barbará, la lengua del otro es considerada como inferior y solo sirve poder aprenderla o traducirla para lograr una mejor dominación del indio al cual en ese momento acababa de ser exterminado, dispersado o trasladado a tierras inhóspitas. Comprobamos así, sobre todo a través de los distintos diálogos, la tesis de Viñas sobre que la obra de Barbará constituye una propuesta de *glotofagia*. Este trabajo ha sido una primera aproximación y quedará para futuros trabajos el desarrollo del análisis de las distintas secciones con mayor profundidad.

Bibliografía

- Barbará, F. (1879). *Manual o vocabulario de la lengua pampa y del estilo familiar para el uso de oficiales del ejército y familias a cuyo cargo están los indígenas*, Buenos Aires, Imprenta y Librería de Mayo de C. Casavalle.
- Haensch, G. (1982). “Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios”, en: Haensch, G.; Wolf, L. y Ettinger, S. Y. *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos, pp. 395-534.
- Nicoletti, M. A. y Malvestitti, M. (2008). *El uso de la lengua aborigen como práctica de evangelización: Domingo Milanesio y su prédica en mapuzungun (fines del siglo XIX y principios del siglo XX)*. *Fronteras de la Historia*, pp. 95-118.
- Servelli, M. (Año 10). “¿Literatura de frontera? Notas para una crítica”, *Iberoamericana*, n.º 39, pp. 31-52.
- Sterkernburg, P. (1996). *Practical Guide to Lexicography*, Amsterdam, John Benjamins.
- Valko, M. (2010). *Pedagogía de la desmemoria*, Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Viñas, D. (2013). *Indios, ejército y frontera*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

Términos de clase en bases nominales de la lengua gūnūn a iajūch

María Emilia Orden

Instituto de Lingüística - Universidad Nacional de La Pampa

mariaemiliaorden@gmail.com

La lengua gūnūn a iajūch.

La lengua gūnūn a iajūch, que también ha sido denominada pampa, tehuelche o puelche, fue hablada por el grupo étnico Gūnūn a Kīnna, parcialidad que habitó una vasta zona comprendida principalmente entre los ríos Chubut, Negro y Colorado, como también el extremo sur de Buenos Aires. Fue registrada desde finales del siglo XVIII y en el XIX por algunos viajeros y misioneros que recorrieron el territorio. El corpus reunido proviene de las listas léxicas elicítadas por d'Orbigny (1829), Hale (1846), Hunziker en 1864 (Outes 1928) y Claraz entre 1865 y 1866 (1988). Para el siglo XX cotejamos las libretas de campo, aun inéditas, de Harrington (s/f, entre 1911 y 1955) con las de Lehmann-Nitsche (1915-1916). En 1983 el antropólogo Rodolfo Casamiquela publica la única gramática de esta lengua, cuya recolección data de 1950 y que contiene un corpus léxico y sintáctico más extenso, junto con una veintena de textos narrativos. En todos los registros mencionados se han apuntado partes del cuerpo, y, además, los autores han marcado una marcación especial en los nombres de partes del cuerpo, que corresponde a la posesión inalienable.

A partir de la revisión de las fuentes, tenemos como objetivo en este trabajo la descripción de las subclases de términos relativos a partes del cuerpo, parentesco y a la flora local. Esta lengua presenta marcadores propios para las partes de cuerpo, una marcación especial de la posesión y una gramaticalización de las bases de ciertas partes del cuerpo que codifican el movimiento y la trayectoria en los verbos de movimiento en esta lengua.

Términos de clase (class terms) en bases nominales: términos de parentesco, partes del cuerpo, flora en gūnūn a iajūch

Las partes del cuerpo, términos de parentesco y los referidos a la flora, fauna, junto a referentes de elementos culturales pertenecen a una subclase de nominales que presentan ciertas características formales y semánticas divergentes a las del conjunto de la clase nominal. Desde la tipología lingüística se ha analizado que los términos referidos a las partes del cuerpo son fuentes léxicas de las que derivan numerosos clasificadores y rutas de gramaticalización para distintos marcadores gramaticales nominales y verbales (Aikhenvald, 2000). Además, su incorporación en bases verbales representa una clara tendencia en muchas lenguas del mundo. Asimismo, se ha comprobado las interfaces entre la semántica de este subgrupo y el alienamiento sintáctico en construcciones genitivas y predicados. En este sentido,

las partes del cuerpo y los términos de parentesco comparten sistemas de marcación de posesión inalienable en muchas lenguas. (Chappel y McGregor, 1996).

En esta subclase nominal es posible hallar en las lenguas sets específicos de clasificadores que no necesariamente presentan marcas de concordancia con el nominal que acompañan y, generalmente, dan cuenta de sus propiedades físicas o lo cuantifican. Grinevald (2000: 58-59) reconoce un contínuum léxico-gramatical en la clasificación nominal. En el extremo léxico, la autora define a los términos de clase como morfemas que operan en un nivel derivacional o dentro de la composición de las bases nominales en el nivel léxico. Dichos morfemas participan en la formación léxica (léxico-genesis) de la lengua a diferencia de los clasificadores, que no participan de la concordancia ni de la marcación de la cantidad.

En el análisis de los datos morfológicos y léxicos en esta lengua hemos hallado cierta reiteración de sufijos que corresponden a subgrupos de términos nominales y que no representan a morfemas ligados con función sintáctica; ni pueden identificarse claramente como flexivos. En la mayoría de los casos podemos interpretar que se tratan de morfemas derivativos o bien, que conforman una composición. Esta situación los incluye en la descripción de términos de clase. En general, los observamos, como hemos expuesto, en lexemas vinculados a: parentesco, partes del cuerpo y por otro lado a la flora.

Las partes del cuerpo comparten bases con rasgos semánticos comunes y se agrupan, en general, según ciertas particularidades comunes como la forma, ubicación, entre otras. A ellas se le sufijan marcadores de número, ubicación, etc.:

(ja)p-
 apgüt ‘pierna’
 apük ‘pantorrilla’
 apaş ‘uñas’
 apk ‘cara’
 apalk ‘boca’
(ja) x-
 axaje ‘diente’
 axküx ‘vello púbico’
(ja) t-
 atü ‘ombligo’
 atetk ‘ojos’
 atap ‘lágrimas’
(ja) w-
 awnk ‘lengua’
 awütök ‘pene’
 awsuk ‘parte del estómago’
 awsga ‘mama y leche’
(ja) n-
 anütr ‘nariz’
 anküj ‘garra’
 ansga ‘costilla’

Pero hemos detectado otros sufijos que se reiteran en distintas bases nominales que refieren a partes del cuerpo

-tk
 orejas: (ja)chütök
 ojos: (ja)tetk

riñón: (ja)tüt*k*
 testículos: (ja)güt*k*
 pene: (ja)wüt*k*
 -*lk*
 Boca y labios: (ja)palk
 culo: (ja)pül*k*
 lengua: (ja)wül*k*
 -*al*
 Pelo(s) y lana: (ja)hał
 mano y dedo: (ja)gał
 -*tr*
 Abdomen, estómago: (ja)hatr
 nariz: (ja)nütr
 hueso: (ja)wxütr
 -*ai*
 paladar: (ja)danxai
 mejillas: (ja)külkai
 pantorillas: (ja)nkai
 tibia: (ja)mchai
 dedos del pie: (ja)nai

Viegas Barros (2003, s/d) relacionó la terminación *-tk* con una marca de número dual heredada del Proto-Chon que ha quedado degramaticalizada:

(...) notamos que tienen en común dos cosas: un rasgo semántico, el de referirse a partes del cuerpo pares, y un rasgo formal, el hecho de que las dos últimas consonantes son, la primera, una africada u oclusiva dental y, la segunda, una oclusiva velar. Si se acepta esto, habría que suponer que en algún momento de la prehistoria del gүнүна күне la categoría de número pudo haberse marcado también en los sustantivos, mediante sufijos (tal como sucede, p. ej., en aonek'o 'a'yen). Al desaparecer posteriormente esta característica durante la evolución de la lengua, solamente habrían quedado indicios de ella en algunas palabras en las que los antiguos sufijos habrían sido reinterpretados como partes de los respectivos lexemas.

En el siguiente cuadro sistematizamos la conformación de las bases nominales de partes del cuerpo y les atribuimos un posible valor semántico a los morfemas identificados, en concordancia con la hipótesis brindada por Viegas Barros y buscando posibles relaciones semánticas con otros morfemas presentes en bases nominales, adverbiales y verbales.

posición	número
t- centro	-tk par
w- interno	-lk único
x- adentro	<i>forma:</i>
<i>forma</i>	-al extendido
n- curvo	-tr delgado
p- sobresalido	-ai redondeado

De esta manera, es posible observar que los lexemas vinculados a partes del cuerpo se componen de una base con dos marcadores que denotan posición, forma y número:

(ja) n ‘curvo’+ai ‘redondeado’ → ‘dedo del pie’

(ja) w ‘interno’+lk ‘único’ → ‘lengua’

Algunos de estos sufijos pueden ser rastreados en otro conjunto de lexemas nominales, por ejemplo, el morfema *-tr* que posiblemente vinculado al lexema *aşetrü* ‘angosto, delgado’, presente como sufijo también en términos referidos a la fauna como: ‘laucha’, ‘víbora’, ‘piojo’ y ‘lombriz’. A su vez el morfema *xa-* constituye la base del adverbio *xaja-hna* ‘abajo, debajo’.

Para el gүнүн a iajüch hemos encontrado un sistema complejo de deixis que replica los mismos morfemas en bases de demostrativos, adverbios y verbos de movimiento. Los direccionales reconocidos en el estudio contrastivo junto al morfema *tü-* constituyen muchas de las bases verbales de verbos de movimiento. En su mayoría estos morfemas forman parte de los términos vinculados a partes del cuerpo, como hemos visto (con un alto índice de coincidencia en todas las fuentes consultadas):

partes del cuerpo	morfemas de bases verbales
Ja- <i>tü</i> ‘ombligo’	<i>t(ü)-</i> (centro o ego)
Ja- (<i>a</i>) <i>wuxa</i> ‘cabeza’	- <i>aw</i> (direccional hacia el centro)
Ja- <i>şk</i> ‘pie’	- <i>ş</i> (direccional hacia abajo)
Ja- <i>wulk</i> ‘lengua’	- <i>wul</i> (direccional hacia adentro)

Estos morfemas componen bases verbales de movimiento que codifican la referencia y la trayectoria. Así la forma *-t-* que, acompañada de otros morfemas que aluden a desplazamientos o direccionalidad, indica trayectorias desde o hacia el centro hacia distintas direcciones: por ejemplo, ‘traer, dar’ (hacia el EGO) se expresa mediante *t+aw*. La anexión del morfema *-aw* responde a la direccionalidad en función al punto de referencia del EGO, indicando dirección hacia el sujeto de la enunciación. De la misma manera, la construcción *t(ü)+ş* indica un movimiento hacia abajo y ‘poner (dentro)’ se expresa mediante *ta+wul*¹.

En el análisis aquí esbozado hemos podido hallar las rutas de gramaticalización que se corresponden en gran medida a la propuesta por Svorou (1994: 101) quien sistematiza un continuum de evolución morfosintáctica de marcadores espaciales desde el plano léxico, como lo son los nombres de partes del cuerpo, hacia formas gramaticales como las construcciones genitivas, adposiciones y afijos gramaticales, que son morfemas generalmente ligados.

A nivel sintáctico, los nominales que refieren a partes del cuerpo presentan un sistema de posesión mixto que admite morfema de posesión inalienable y, también, alienable. La distinción entre la posesión inalienable y alienable está cimentada en la relación particular entre el Poseedor y lo Poseído (o *Possessum*). Mientras que la posesión inalienable o inherente denota una conexión indisoluble entre las dos entidades, es decir, una asociación permanente entre el Poseedor y el Poseído, la noción complementaria de alienabilidad refiere a una transitoria de uso y control del referente Poseído (Chappel y Mac Gregor, 1996: 4). Nichols (1988) ofrece una escala tipológica de los referentes que intervienen en la posesión inherente: 1. Relaciones de parentesco y/o partes del cuerpo; 2. Parte-todo y/o relaciones espaciales; 3. Elementos culturalmente básicos para la posesión (armas, animales domésticos).

En un análisis anterior (Orden, 2012) habíamos considerado al prefijo *ja-* tan frecuente en las fuentes como la marca de posesión inherente o inalienable opuesto a un paradigma de sufijos que se anexan a otras bases sustantivas alienables. Al revisar la documentación observamos que tanto en los viajeros del siglo XIX como en Lehmann-Nitsche (Malvestitti y Orden, 2014) y Harrington (*s/d*)

¹ Esta relación la hemos desarrollado en un artículo anterior (Orden, en prensa). Se puede observar las correspondencias entre los morfemas verbales, adverbios, puntos cardinales y partes del cuerpo que conforman un sistema referencial complejo en la lengua gүнүн a iajüch.

advertimos que tal marca de posesión también comprende un paradigma extendido a la primera y segunda persona del singular. Se emplean para las distintas personas los prefijos *w-*: 1.SG; *m(ü)-*: 2.SG; (*ja*) ~ \emptyset 3.SG.

1. *huitetk* ‘ojo’, *huinetr* ‘nariz’, *huupk* ‘cara’ (Cox)²
2. *yatetk* ojo, *huätetk* ‘mi ojo’, *mötetk* ‘tu ojo’ (LN)
3. *ues’yülma* ‘mi hermana menor’, *mösyülma* ‘tu hermana menor’ (LN)
4. *uük’ünü* ‘mi amigo’, *mök’ünü* ‘tu amigo’ (LN)
5. *kuchá-upeláhan w-chíiel*
MR.PRES-1.SG.lavar 1.SG.POS- cuerpo
‘me lavé el cuerpo’ (Harr)
6. *mucha-upeláhan-nüü m-üŋgal*
MI.2. SG-lavar - DIR? 2. SG.POS -mano
‘Lávese las manos’ (Harr)

Estos datos nos permitieron sopesar la presencia de un sistema de marcación morfológica que se afija como marca de posesión inalienable a nominales de partes del cuerpo y se extiende a ciertos términos de parentesco. Otra estrategia de marcación de la posesión es la que se aplica mediante el paradigma de la posesión alienable, es decir, un conjunto de sufijos que flexionan en persona y número:

Singular	dual	plural
ki- \emptyset -a	k- \mathfrak{s} -ip	ki- \mathfrak{s} i-na
POS-1.SG	POS 1. DU	POS 1.PL
ki-m-a	k-m-up	ki-mi-na
POS- 2-SG	POS- 2-DU	pos 2.pl
k- \emptyset -a	k- \emptyset -ip	\emptyset - pi-n
POS -3-SG	POS 3.DU	pos 3.pl

De esta manera, la posesión en términos referidos a esta subclase de partes del cuerpo presenta una gradación de alienabilidad morfológica que va desde la posesión inherente y la marcación de posesión alienable (*-kia* y *-ka*), a la relación de ambos términos mediante el funcional *a* o la yuxtaposición sin marca.

akual-ka háina
pescuezo-3.SG .POS león

haina akual-ka
león pescuezo-3.SG.POS

akuál a háina
pescuezo FUNC león

haina akual
león pescuezo

² Abreviaturas utilizadas en la segmentación morfológica: ASP: aspectual; DU: dual; FUT: futuro; MR: modo real; MI: modo imperativo POS: posesivo; PL: plural; PRES: presente; PAS: pasado; SG: singular; 1, 2, 3: primera, segunda y tercera persona. El signo de interrogación denota morfemas que aún no han podido ser clasificados. Las abreviaturas de los autores del corpus citado son: Casamiquela (Cas), Claraz (Cl), Cox (Cox), Harrington (Harr), Hunziker (Hu) y Lehmann-Nitsche (LN).

‘Pescuezo de león’ (La misma glosa para todos los ejemplos) (LN)

Como se observa en ambos ejemplos, la codificación de la posesión puede alternar y también coocurrir en las frases nominales, aunque la posibilidad de doble marcación existe para los términos clasificados como inalienables y no para los alienables. En este sentido, adherimos a la definición de Lehmann (2006) sobre la posesión en el maya yucateco quien explica que como los sustantivos de partes del cuerpo de la clase inalienable contienen una plaza de argumento para un poseedor, a nivel sintáctico se replica esa estructura argumental obligatoria. A su vez, en general se puede observar cierta regularidad en la selección del orden Poseedor- parte del cuerpo- marcador de posesión, cuando el Poseedor es humano:

7. *pastrai agatsh ankai- ka*
 hombre niño pantorrilla-3.SG.POS
 ‘pantorrilla del muchacho’ (LN)

Términos de parentesco

Los términos de parentesco, al igual que las partes del cuerpo se dividen en dos grandes grupos de posesión morfológica: aquellos que son alienables y los que son inalienables. En general son inalienables los términos ‘hermano’, ‘primo’, ‘cuñada’ y ‘nuera’ frente a los demás términos de la clase que presentan una posesión alienable.

En cuanto a la conformación de las bases, también se evidencian algunos marcadores taxonómicos: en lexemas vinculados a la filiación directa se afija la posposición *-hna* ‘en’ (8), también se registra un sufijo *-ai*, posiblemente con un sentido más genérico o indeterminado (9). Otra constante que hallamos en los listados referidos a términos de parentescos es la prolongación o alargamiento vocálico en varios lexemas de esta subclase (10).

8. *jauge-hna* ‘padre’, *püke-hna* ‘nieto’, *chaune-hna* ‘hermano menor’, *tüige-hna* ‘sobrino materno’
 9. *pastrai* ‘adulto, hombre’, *yüsnai-chiim* ‘nuera’, *w-şajai* ‘mi señor’
 10. *kaam* ‘bisabuelo’, *shaatriü* ‘anciano’, *şaala* ‘viudo’, *gaala* ‘huérfano’

En este último caso, pensamos que se trataría de una estrategia para marcar valoración negativa: la cantidad vocálica sería un marcador despectivo, cuestión que se deduce por su presencia en algunos insultos relevados:

11. *el káam-ük*
 madre? bisabuelo-?
 ‘Hijo de puta’ (¿lit. engendrado por bisabuelos?) (LN)

La posesión solamente se manifiesta en la forma alienable en todos los casos registrados con términos de parentesco, aun en aquellos que presentan ejemplos sueltos de posesión inalienable, lo que marca un contraste con lo que ocurre con las partes del cuerpo:

12. kwa pүkehná-ka Shuáma
1.SG nieto-3.SG.POS
'yo soy nieto de Shuáma' (Harr)
13. şaşü künnü-ka anahkamal
DEM gente-3.SG POS muerto
'los familiares del que murió' (Cas)

Flora

En lo que respecta a las bases léxicas referentes a la flora nativa, registramos la terminación *-k* para árboles y arbustos, tanto sea para denominar sus partes generales como para nombrar algunas especies leñosas (14). Por otra parte, detectamos la presencia de un sufijo *-a*, que cierra el lexema nominal y se reitera en frutos y tubérculos comestibles (16); mientras un sufijo *-alaw* se registra en plantas arbustivas que comparten la cualidad de ser forrajeras (17):

14. üpuk 'leña' (LN), weşek (CI) 'gajo', elk (M) 'mata', aknük 'fruto', atak 'raíz', weşmülak (CI) 'tronco, tallo', anak (CI) 'molle', waik (DG) 'sauce', jahnilk 'uña de gato' (Harr)
15. trauhna 'piñón de araucaria', jamka 'vegetal de fruto rojo llamado en araucano kuparra' (Harr), dawala 'papa silvestre pequeña', chéna "un abrojo muy molesto" (Harr)
16. şelaw 'chacay', yalalaw 'junquillo', galala(w) 'lengua de vaca', yiskalaw 'mamuel choique'

Con estos ejemplos podemos hipotetizar que en esta lengua existía una especificación morfológica para la flora vinculada a su valor como recurso natural de la etnia. Estos morfemas pueden vincularse, además, a los paradigmas de clasificadores vegetales que existen en otras lenguas de la Argentina³.

Conclusiones

A partir de la descripción morfológica de las subclases nominales relativas a partes del cuerpo, términos de parentesco y flora en la lengua gүнүн a iajүch pudimos hallar marcadores taxonómicos que consideramos como términos de clase, aunque sin dejar de considerar que, posiblemente, hayan tenido un nivel de gramaticalización mayor en un estado anterior de la lengua. A su vez, en lo que respecta a las partes del cuerpo, se evidencia, por un lado, la composición de las bases con morfemas que semánticamente indican forma, número, entre otras indicaciones y, sobre las que es posible hallar una ruta de gramaticalización hacia morfemas formales que conforman un sistema de deixis espacio-temporal extendido a distintas clases de palabras. Por otra parte, analizamos las formas de la posesión en partes del cuerpo y parentesco y concluimos en que si bien ambas admiten marcadores de posesión alienable e inalienable, los datos registrados permiten restringir a la clase de partes del cuerpo como

³ Resulta interesante la coincidencia que las lenguas maká y toba presentan respecto a clasificadores para leñosas y frutos que utilizan los morfemas *-ik* y *-a* respectivamente (Messineo y Cúneo, 2007).

inherentemente posesiva, a diferencia de la de los términos de parentesco que seleccionan posesión alienable en todos los ejemplos hallados. Por último, y en concordancia con los patrones de términos de clase vistos en los otros subgrupos nominales, hallamos ciertos especificadores morfológicos para la flora podrían demostrar un conjunto de clasificadores vegetales.

Bibliografía

- Aikhenvald, A. (2000). *Classifiers: A Typology of Noun Categorization Devices*, Oxford, Oxford University Press.
- Casamiquela, R. (1983). *Nociones de Gramática del Gununa Kune*, Paris, CNRS.
- Claraz, J. (1988). *Diario de Viaje de Exploración al Chubut (1865-1866)*, Buenos Aires, Marymar.
- Cox, G. (2012). *Viaje en las regiones septentrionales de la Patagonia 1862-1863*, Santiago de Chile, Cámara Chilena de la Construcción- Pontificia Universidad Católica de Chile-Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Chappel, H y McGregor, W. (1996). *The Grammar of Inalienability. A Typological Perspective on Body Part Terms and the Part-Whole Relation*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Grinevald, C. (2000). “A morphosyntactic typology of classifiers”, en: Senft, G. (Ed.). *Systems of nominal classification*, New York, Cambridge University Press, pp. 50-92
- Hale, H. (1846). *United States Exploring Expedition During the Year 1838, 1839, 1840, 1841, 1842 Under the Command of Charles Wilkes*, U.S.N., vol. VII, Philadelphia, Lea and Blanchard.
- Harrington, T. (s./f). *Vocabulario Gununa Kune*, (Ms.) Versión digital realizada por Pedro Viegas Barros.
- La Grasserie, R. (1902). “Contribution a l’étude des langues de la Patagonie. Vocabulaire Pehuenche”, *Congres International des Americanistes (XIIe. Sesión tenue a Paris en 1900)*, pp. 339-354.
- Nichols, J. (1988). “Head-marking and dependent-marking grammar”, *Language*, n.º 62, vol. 1, pp.56-119.
- Malvestitti, M. y Orden, M. (2014). *Günün a yajüitchü. El vocabulario Puelche documentado por Roberto Lehmann-Nitsche (1915-1916)*, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.
- Orden, M. (2012). *Voces en tinta: descripción fonológica y esbozo de la morfología de la lengua günün a iajüch*, San Carlos de Bariloche, IIDyPCa-CONICET-UNRN.
- Outes, F. (1928). “Vocabulario y fraseario genakenn (puelche) reunidos por Juan Federico Hunziker en 1864”, *Revista del Museo de La Plata*, n.º 3, pp. 261-294.
- Svorou, S. (1994). *The grammar of space*, Amsterdam, John Benjamins.
- Lehmann, C. (2006). “Incorporación nominal, posesión y participación en el maya yucateco”, *Península*, vol. 1, n.º 2, pp. 129-140.
- Viegas Barros, P. (2003). “Un caso de (posible) degramaticalización en Günuna Küne y la hipótesis de parentesco Günuna Küne-Chon”, *Actas IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL)*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas, Centro de Investigaciones Lingüísticas, Córdoba (Argentina) [14-16 de noviembre de 2002]. CD-ROM.

Nomenclatura etnobiológica ranquel/mapuche: la composición nominal como mecanismo para la categorización de la diversidad biológica

María Alejandra Regúnaga

Instituto de Lingüística - Universidad Nacional de La Pampa

aregunaga@gmail.com

María Carolina Reynoso Savio

Instituto de Lingüística - Universidad Nacional de La Pampa

mcarolina_rs@yahoo.com.ar

1. Introducción

El reconocimiento conceptual de la diversidad biológica, de acuerdo con las propuestas de Berlin (1992: 8-9), no es una construcción (como sí lo son la organización social, los ritos, las creencias religiosas, etc.), sino que constituye un acto de discernimiento. Las clases en que se dividen los organismos son provistas por la naturaleza, interpretada no como un continuum que puede ser segmentado a voluntad, sino como discontinuidades que se estructuran a partir de un conjunto de parámetros perceptuales. Así, la denominación que reciben los organismos vivientes alude con frecuencia a rasgos morfológicos, conductuales, ecológicos o cualitativos de sus referentes.

La no arbitrariedad o iconicidad de numerosos nombres animales y vegetales ha sido ratificada a través de estudios empíricos. Los nombres primarios, que a veces pueden resultar opacos semánticamente, con frecuencia se utilizan como componentes para la conformación de nombres complejos sobre la base de una analogía con otro nombre genérico que representa algún taxón relacionado conceptualmente. Este proceso, denominado ‘extensión genérica de nombre’, suele remarcar rasgos morfológicos perceptibles, tales como el color, la forma, el tamaño, la textura, el olor, el sabor, o características ecológicas del hábitat.

Berlin (1992: 31-35) propone una serie de principios generales para la categorización y nomenclatura etnobiológicas, de los cuales destacamos los siguientes conceptos:

- a) la categorización de los sistemas etnobiológicos se basa en afinidades observadas por los humanos entre los taxones y se organiza conceptualmente en estructuras jerárquicas; un importante número de taxones etnobiológicos se corresponde con los taxones científicos botánicos/zoológicos;
- b) la nomenclatura etnobiológica se estructura en dos tipos léxicos, primarios y secundarios (construidos a partir de los primarios) y es semánticamente activa: los constituyentes lingüísticos de los nombres de plantas y animales suelen aludir metafóricamente a rasgos morfológicos, conductuales o ecológicos asociados de manera no arbitraria a los referentes biológicos.

En este trabajo proponemos un análisis de los compuestos nominales que refieren a entidades tanto vegetales como animales, para mostrar de qué modo operan los mecanismos que permiten una organización lingüístico-taxonómica de la biodiversidad. En el análisis, diferenciamos:

(1) los casos de extensión genérica de nombre, tanto los que (a) a partir de un término no específico —ni necesariamente correlacionado con una categoría científica (familia, género)— se realiza una composición para nombrar una determinada especie, como los casos en que (b) dentro de una misma familia o mismo género, un elemento léxico primario se compone con otro para resaltar algún rasgo específico, permitiendo la diferenciación de especies distintas; y (2) la extensión del término que designa cierta especie hacia otra, en función de procedimientos semántico-cognitivos.

El corpus se tomó de diferentes estudios zoológicos y botánicos en los que, a la par de los datos taxonómicos científicos, se brindaba el nombre ranquel/mapuche de la especie descripta: para los nombres de aves: Bruno (2009), Massardo y Rozzi (2004) Rozzi *et al.* (2003, 2010); nombres de otros animales, Villagrán *et al.* (1999); la terminología vegetal fue extraída de Covas (1994), Steibel (1997), Troiani y Steibel (2008) y Villagrán (1998).

2. La extensión genérica de los nombres etnobiológicos

A partir de los datos recopilados (104 nombres compuestos: 47 zoónimos y 57 fitónimos) hemos podido comprobar, en primer lugar, la existencia de nombres contruidos a partir de un término altamente genérico; en palabras de Berlin (1992: 9):

These more general systems of classification will be largely unconscious because they reflect groupings that suggest themselves to the human observer as perceptual givens, as clusters and clumps so well defined in their overall structure and content as to be immediately obvious and, in the main, perceptually unambiguous.

Estos términos no específicos corresponden a expresiones lingüísticas que se corresponden con lexemas primarios (‘pájaro’, ‘mamífero’, ‘árbol’, ‘hierba’, ‘leño’).

Dentro de la nomenclatura ornitológica encontramos ciertos nombres compuestos a partir de *üñüm* ‘pájaro’, con algún otro elemento léxico referido a características morfológicas (1, 2) o de comportamiento (3, 4):

- (1) *kolü üñüm* (*kolü* ‘color café, pardo, castaño’)
 - ‘cacholote pardo’ (*Pseudoseisura gutturalis*, Furnariidae)
 - ‘cacholote castaño’ (*Pseudoseisura lophotes*, Furnariidae)
- (2) *kelü ruku üñüm* (*kelü* ‘colorado’; *ruku* ‘pecho’)
 - ‘loica’ (*Sturnella loyca*, Icteridae)
 - ‘loica pampeana’ (*Sturnella defilippi*, Icteridae)
 - ‘pecho colorado’ (*Sturnella superciliari*, Icteridae)
- (3) *inantüku üñümfe* (*inantükun* ‘perseguir —rastros, gente—’)
 - ‘cernícalo’ (*Falco sparverius*, Falconidae)
- (4) *challwafe üñüm* (*challwafe* ‘pescador’)
 - ‘martín pescador’ (*Megaceryle torquata*, Alcedinidae)

Los dos primeros ejemplos muestran la escasa especificidad de la denominación indígena, que recubre más de una especie, si bien del mismo género (ver ejemplos 15 y 16 para casos de desambiguación).

Otros nombres genéricos utilizados en la composición de zoónimos son *filu* ‘culebra’, *piru* ‘gusano’, ambos términos abarcan especies muy distintas entre sí:

- (5) *komofilu* (*ko* ‘agua’, *mo* ‘en’)
 - ‘lamprea’ (*Geotria australis*, Petromyzontidae)
- (6) *wiyufilu* (*wiyu* ‘pájaro fio-fio (*Elaenia albiceps*)’)
 - ‘ciempiés’ (¿*Hemiscolopendra chilensis*?, Scolopendridae)
- (7) *llollompiru* (*llollodün* ‘supurar’)
 - ‘caracol terrestre’ (¿*Helicidae*? Gastropoda)
- (8) *chapüdpiru* (*chapüd* ‘chato, aplastado’)
 - ‘tenia, solitaria’ (*Taenia solium*, *T. saginata*, Taeniidae)
- (9) *müñupiru* (*münu* ‘lo que envuelve’)
 - ‘polilla de la ropa’ (*Tineola bisselliella*, Tineidae)

En el reino vegetal es donde más se aprecia este recurso: a partir de términos que designan cierto tipo de vegetación (*mamüll* ‘leño’, *yerwe* ‘yerba’) o determinada función (*lawen* ‘hierba medicinal, remedio’), se construyen, por medio de la especificación de algún otro rasgo (color, forma, función, ¿vínculo con un animal?), compuestos para denominar especies que abarcan varias familias:

- (10) *kurü mamüll* (*kurü* ‘negro’)
 - ‘jume’ (*Allenrolfea vaginata*, Amaranthaceae)
- (11) *yungue mamüll* (*yunge* ‘cortante’)
 - ‘chilladora’ (*Chuquiraga erinacea*, Asteraceae)
- (12) *kontrokollu mamüll* (*küntro* ‘rengo’, *kawellu-kollu* ‘caballo’)
 - ‘manca caballo’ (*Prosopidastrum globosum*, Fabaceae)
- (13) *karrü yerwe* (*karü* ‘verde’)
 - ‘rama negra’ (*Conyza bonariensis*, Asteraceae)
- (14) *kulil yerwe* (*kulil* ‘víbora de la cruz (*Bothrops sp.*)’)
 - ‘yerba de la víbora’ (*Asclepias mellodora*, Apocynaceae)

En ciertos casos, la denominación de un compuesto sobre la base de un término genérico coexiste con otro nombre, que puede proveer más información semántica (características de comportamiento, de forma o de hábitat) acerca de la especie referida:

- (15) *kelü ruku üñüm* (*kelü* ‘colorado’; *ruku* ‘pecho’, *üñüm* ‘pájaro’)
 - lloyka* (*llakon* ‘sosegarse’)
 - ‘loica’ (*Sturnella loyca*, Icteridae)
- (16) *inantüku üñümfe* (*inantükun* ‘perseguir —rastros, gente—’, *üñüm* ‘pájaro’)
 - külenkülen* (*külen* ‘cola’)
 - lilpillañ* (*lil* ‘piedra’, *pillañ* ‘volcán’)
 - ‘cernícalo’ (*Falco sparverius*, Falconidae)

Hay otros ejemplos de nombres diversos para una misma especie; en estos casos, también dan cuenta de distintos aspectos (comportamiento, morfología, función, hábitat) de la entidad referida:

- (17) *pewco* (*pen* ‘mirar’ —por la fijeza con que mira a la presa—)
küchüküchü (*¿küchüy* ‘manejo’?)
 ‘peuco (pájaro)’ (*Parabuteo unicinctus*, Accipitridae)
- (18) *meñkutoki* (*meñku* ‘nuca’, *toki* ‘hacha’ —por la forma de su copete—)
chinkol (*chinkol* ‘atestados, unidos’ —por su gregarismo—)
pueldiuca (*puel* ‘este’, *diuca* ‘diuca (pájaro; *Diuca diuca*, Thraupidae)’)
 ‘chincol (pájaro)’ (*Zonotrichia capensis*, Emberizidae)
- (19) *füttrakülen* (*külen* ‘cola’, *fütra* ‘grande’ —por su larga cola—)
epukuden (*epu* ‘dos’, *külen* ‘cola’ —por la forma de tijera de su cola—)
changkülen (*chang* ‘pierna, rama’, *külen* ‘cola’ —por lo recto y largo de su cola—)
 ‘colilarga’ (*Sylvioorthorhynchus desmursii*, Furnariidae)
- (20) *waka lawen* (*waka* ‘vaca’, *lawen* ‘yerba medicinal’)
kumitrey yerwe (*kumitrey* ‘sapo’, *yerwe* ‘yerba’)
 ‘malva rubia (planta)’ (*Marrubium vulgare*, Lamiaceae)
- (21) *koyamlawen* (*koyam* ‘roble chileno (*Nothofagus obliqua*)’, *lawen* ‘yerba medicinal’)
millaufilu (*milla* ‘oro’, *filu* ‘culebra’)
 ‘coyanlahuén (planta)’ (*Pilea elegans*, Urticaceae)

Otro tipo de extensión genérica, más acotado, es el que se registra en ciertos nombres simples que designan a una especie y que pueden recibir una determinación léxica (que los convierte en compuestos) para especificar algún rasgo semántico:

- (22) *külfü* (*kalfün* ‘ser de color azul’) ‘pato quilfe’ (*Tachyeres* sp., Anatidae)
kelü külfü (*kelü* ‘colorado’) ‘pato quilfe’ (*Tachyeres* sp., Anatidae)
- (23) *pidpid* ‘rayadito (pájaro)’ (*Aphrastura spinicauda*; Furnariidae)
pidpid wiriñ (*wiriñ* ‘rayar, dibujar’) ‘rayadito’ (*Aphrastura spinicauda*; Furnariidae)
- (24) *düllwi* ‘lombriz de tierra’ (*Lumbricus terrestres*, Lumbricidae)
düllwi piru (*piru* ‘gusano’) ‘lombriz de tierra’ (*Lumbricus terrestres*, Lumbricidae)
- (25) *konkelen* ‘abrojo, cepa caballo’ (*Xanthium spinosum*, Asteraceae)
kollu konkelen (*kollu* ‘caballo’) ‘abrojo, cepa caballo’ (*Xanthium spinosum*, Asteraceae)

Un caso especial de composición es el que se realiza a partir de la denominación de otra especie biológica; también aquí se aplica la propuesta de Berlin (1992: 17) con respecto a que estos tipos léxicos secundarios casi siempre aparecen en contraste con respecto a un taxón que los incluye inmediatamente. Los siguientes pares muestran los lexemas primarios y secundarios (compuestos a partir de los primarios, con el aditamento de otro lexema que especifica la diferencia con el anterior) utilizados para denominar dos especies distintas:

- (26) *kokoriñ* ‘peuco (pájaro)’ (*Parabuteo unicinctus*, Accipitridae)
pichi kokoriñ (*pichi* ‘pequeño’) ‘pequito’ (*Accipiter bicolor*, Accipitridae)
- (27) *chiwkü* ‘tiuque, chimango’ (*Milvago chimango*, Falconidae)
pun chiwkü (*pun* ‘noche’) ‘tiuque cordillerano’ (*Phalcoboenus megalopterus*, Falconidae)

- (28) *kürew* ‘tordo’ (*Curaeus curaeus*, Icteridae)
lewfü kürew (*lewfü* ‘río’) ‘varillero ala amarilla’ (*Agelaius thilius*, Icteridae)
- (29) *putriü* ‘pitío’ (*Colaptes pitius*, Picidae)
kürü pütriu (*kürü* ‘negro’) ‘carpintero negro’ (*Campephilus magellanicus*, Picidae)
- (30) *tromü~trome* ‘junco de laguna’ (*Schoenoplectus californicus*, Cyperaceae)
pichi tromen (*pichi* ‘pequeño’) ‘junco’ (*Schoenoplectus americanus*, Cyperaceae)
- (31) *trapi* ‘aji’ (*Capsicum annuum*, Solanaceae)
pichi trapi (*pichi* ‘pequeño’) ‘aji del monte’ (*Capsicum chacoense*, Solanaceae)
- (32) *sala* ‘tomillo’ (*Acantholippia seriphioides*, Verbenaceae)
wentru sala ‘tomillo macho’ (*Junellia seriphioides*, Verbenaceae)

Los ejemplos anteriores vinculan dos especies muy cercanas (pertenecientes a una misma familia); pero la composición puede atravesar hasta diferentes reinos:

- (33) *potro* (préstamo) ‘potro’ (ejemplar macho juvenil de *Equus caballus*, Equidae)
karü potro (*karü* ‘verde’) ‘becacina (pájaro)’ *Gallinago paraguaiiae*, Scolopacidae)
- (34) *wiyufilu* (*wiyu* ‘pájaro fio-fio’ (*Elaenia albiceps*), *filu* ‘culebra’)
ciempiés (¿*Hemiscolopendra chilensis*?, Scolopendridae)
- (35) *mula* (préstamo) ‘mula’ (*Equus mulus*, Equidae)
kurü mula (*kurü* ‘negro’) ‘caballo del diablo (cierto escarabajo negro)’ (¿*Ocypus olens*?, Staphylinidae)
- (36) *choike* ‘ñandú’ (*Rhea americana*, Rheidae)
choike lawen (*lawen* ‘yerba medicinal’) ‘topazaire, botón de oro (planta)’ (*Gaillardia megapotamica*, Asteraceae)

Para concluir, mostraremos ejemplos de lo que Berlin (1992: 33) denomina ‘lexemas secundarios que muestran un constituyente modificador semánticamente productivo’, esto es, casos en que un mismo término primario, al componerse con distintos elementos léxicos, da lugar a la denominación de diferentes especies:

- (37) *kaniñ* ‘buitre’
kelüwün kaniñ (*kelü* ‘colorado’, *wün* ‘boca’) ‘jote de cabeza colorada’ (*Cathartes aura*, Cathartidae)
kurüwün kaniñ (*kurü* ‘negro’, *wün* ‘boca’) ‘jote de cabeza negra’ (*Coragyps atratus*, Cathartidae)
- (38) *koywe* ‘jarilla’ (*Larrea divaricata*, Zygophyllaceae)
wentru koiwe (*wentru* ‘hombre’) ‘jarilla macho’ (*Larrea cuneifolia*, Zygophyllaceae)
trültrü koiwe (*trünti~trulti* ‘crespo’) ‘jarilla crespa’ (*Larrea nitida*, Zygophyllaceae)
- (39) *chayüm* ‘yauyín’ (*Lycium chilensis*, Solanaceae)
kurü chayem (*kurü* negro) ‘yauyín’ (*Lycium chilense*, var. *Confertifolium*, Solanaceae)
domo chayem (*domo* ‘mujer’) ‘yauyín fino, yauyín’ (*Lycium chilense*, var. *Filifolium*, var. *Minutifolium*, Solanaceae)
wentru chayem (*wentru* ‘hombre’) ‘yauyín bravo, yauyín espinoso’ (*Lycium tenuispinosum* Solanaceae)

Es interesante mencionar, con respecto a la serie anterior, que otra especie del mismo género (*Lycium gilliesianum*) recibe un nombre completamente diferente, que léxicamente no muestra la vinculación con las especies mencionadas en (39):

(40) *chocha trüka* (*chocha* ‘víbora (*Bothrops* sp.)’, *trüka* ‘piquillín (*Condalia microphylla*, *Rhamnaceae*)’ ‘piquillín de víbora’ (*Lycium gilliesianum*, *Solanaceae*)

3. Conclusiones

El estudio de las nomenclaturas etnobiológicas resulta de particular interés en función de la importante motivación que puede apreciarse entre la expresión lingüística y su significado. A través de procedimientos lingüísticos (en este caso, la composición nominal) es posible hacer más clara la motivación semántica y mostrar el modo en que los hablantes estructuran cognitivamente la biodiversidad.

A partir de los ejemplos presentados, hemos podido mostrar la productividad de la composición nominal para la denominación de especies animales y vegetales. En el caso de los zoónimos, es particularmente productiva en el campo de la ornitología; la botánica, por su parte, exhibe una enorme riqueza de procedimientos para la denominación de las especies, y brinda un interesante campo de coincidencia entre la etnotaxonomía y las taxonomía científica: todas las especies denominadas con un compuesto a partir de *kachu* ‘pasto, pastura’ pertenecen a la familia *Poaceae*, hecho que ratifica el avanzado conocimiento de ranqueles/mapuches sobre las especies vivientes y sus relaciones, ya no por técnicas de identificación de ADN, sino a partir de la sistematización de semejanzas perceptuales.

Bibliografía

- Berlin, B. (1992). *Ethnobiological classification: principles of categorization of plants and animals in traditional societies*, Princeton, Princeton University Press.
- Bruno, F. (2009). *Las aves por su nombre*, Santa Rosa, Ediciones De La Travesía.
- Covas, G. (1994). *Plantas pampeanas*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Ministerio de Asuntos Agrarios (provincia de La Pampa) y Ministerio de Cultura y Educación de La Nación (Argentina).
- Massardo F. y Rozzi, R. (2004). “Etno-ornitología yagán y lafkenche en los bosques templados de Sudamérica austral”, *Ornitología Neotropical* n.º 15, pp. 395-407.
- Rozzi, R. et al. (2003). *Guía multi-étnica de aves de los bosques templados de Sudamérica austral*, Punta Arenas, Fantástico Sur/Universidad de Magallanes.
- Rozzi, R. (Ed.) (2010). *Multi-ethnic bird guide of the sub-antarctic forests of South America*, University of North Texas - Universidad de Magallanes.
- Steibel, P. (1997). “Nombres y usos de las plantas aplicados por los indios Ranqueles de La Pampa (Argentina)”, *Revista de la Facultad de Agronomía*, vol 9, n.º 2, pp. 1-40.
- Troiani, H. y Steibel, P. (2008). *Reconocimiento de malezas. Región subhúmeda y semiárida pampeana*, Santa Rosa, Colegio de Ingenieros Agrónomos de La Pampa, Facultad de Agronomía – UNLPam, [CD].

- Villagrán, C. (1998). “Etnobotánica indígena de los bosques de Chile: sistema de clasificación de un recurso de uso múltiple”, *Revista Chilena de Historia Natural*, n.º 71, pp. 245-268.
- Villagrán, C.; Villa, R.; Hinojosa, L. F.; Sánchez, G.; Romo, M.; Maldonado, A.; Cavieres, L.; Latorre, C.; Cuevas, J.; Castro, S.; Papic, C. y Valenzuela, A. (1999). “Etnozoología Mapuche: un estudio preliminar”, *Revista Chilena de Historia Natural*, n.º 72, pp. 595-627.

Adriana **Eberle**
Paula **Rizzo**
Marina **Verdini Aguilar**
(Editoras)

Liberación, pensamiento crítico e interpretación ético- histórica en nuestra América

Volumen 21

Índice

Consideraciones filosóficas en torno a la génesis de las identidades colectivas.....	1146
<i>María Eva Benamo, Martín Sebastián Fuentes</i>	
“Alcen la bandera y conquistemos hoy la liberación”. A propósito de la creación artística como expresión ideológica de un tiempo providencial	1153
<i>Adriana Eberle</i>	
Unión latinoamericana, ¿para qué?	1161
<i>Julián Alejandro Herlein</i>	
¿Qué sujeto para qué liberación? La perspectiva tercermundista de la revista <i>Antropología Tercer Mundo</i> (1968-1973).....	1168
<i>Lucio Emmanuel Martín</i>	
¡Cuidado: personal trabajando! Construcciones y deconstrucciones del concepto de trabajo a partir de experiencias de cooperativas de trabajo.....	1175
<i>Maite Anahí Martínez, Cristian De Marco</i>	
Las nociones de emancipación y liberación en el contexto latinoamericano: los aportes de la Filosofía de la Liberación y la Filosofía Intercultural	1181
<i>Juan Luis Speroni</i>	

Consideraciones filosóficas en torno a la génesis de las identidades colectivas

María Eva Benamo

Universidad Nacional del Sur

meva.benamo@gmail.com

Martín Sebastián Fuentes

Universidad Nacional del Sur

m-fuentes@live.com

1. Introducción

En el presente trabajo, nos proponemos examinar los nuevos horizontes epistemológicos en los que las identidades colectivas pueden ser analizadas de cara a los desafíos que, para las nociones de pueblo y liberación, salen al paso en el mundo globalizado en el que vivimos. Creemos que en este contexto es más que necesario replantear el estatuto ontológico de lo común y reflexionar sobre el rango de ser que éste posee por fuera de interpretaciones clásicas y sustancialistas —tendientes a postular lo colectivo como un absoluto ya constituido o como una ficción instrumentalizada para la opresión de particularidades—.

Esto último exige reconsiderar filosóficamente la noción de identidad. Para ello, en lugar de aceptarla o rechazarla en su sentido tradicional, desarrollaremos un enfoque ontológico alternativo que podríamos denominar relacional. Finalmente, luego de algunas observaciones al respecto, procederemos a extraer algunas conclusiones parciales a través de un breve contrapunto crítico entre algunos lineamientos del pensamiento de John Holloway y las herramientas proporcionadas por Ernesto Laclau.

2. Planteo del problema

A partir de los complejos escenarios inaugurados por la globalización, ciertas cuestiones relacionadas al concepto de identidad colectiva han adquirido una importancia central en el seno de la filosofía política, así como en la vida política misma. Pareciera ser que hemos ingresado en un plano de existencia histórica en el que “lo común” se encuentra problematizado desde varios frentes a la vez; coyuntura en la que la utilización de herramientas ontológicas de corte tradicional se ve sumida en grandes dificultades. A continuación, mencionamos algunos de estos desafíos para el pensamiento actual.

La revolución informática y comunicacional de las últimas tres décadas ha puesto en circulación culturas, creencias y modos de ser diversos, des-localizándolos de sus contextos de origen y diseminándolos a lo largo del globo (Cf. García Delgado, 1998: 24-25). Las nuevas tecnologías, además, al aumentar las posibilidades de acceso al conocimiento e información, multiplican la variedad de saberes que circulan en una sociedad dada, y colaboran con que sea cada vez más lejana la posibilidad de unificación o sintetización de la misma en una totalidad simbólica. Por su parte, la llamada interpenetración de las economías opera cierto desdibujamiento relativo de las fronteras entre los países que lesiona o afecta a “lo nacional” en cuanto unidad de referencia identitaria (Cf. Catanzaro, 2011: 27-28). Al mismo tiempo, el boom de las telecomunicaciones impulsa la economía de servicios, fragmentando antiguos colectivos societales: surgen nuevas profesiones y el trabajo se diversifica, desplegando mundos, intereses e incluso hasta culturas laborales diametralmente diferentes.

En consecuencia, parece difícil analizar nuestras sociedades en segmentos sociales definidos (las clases, por ejemplo) y con referencia a unidades de sentido mucho más grandes (los Estados-nación). ¿Qué sujeto revolucionario podría surgir y homogeneizar estas incompatibilidades, es decir, esta ausencia primaria de igualdad o semejanza de clase?

Sin embargo, en Sudamérica, han surgido en los últimos tiempos dos fenómenos dignos de ser tenidos en cuenta: en primer lugar, el surgimiento de los llamados gobiernos posneoliberales —Kirchnerismo, Chavismo, el PT brasileño, la “Revolución Ciudadana” en Ecuador, etc. —, a través de los cuales se han reconfigurado categorías políticas “fuertes” —lo nacional, lo popular, la soberanía, etc.—; en segundo lugar, debemos mencionar la reaparición en el horizonte —últimamente con más retrocesos que avances— de proyectos integracionistas articulados en torno a la noción de “Patria Grande” como gran colectivo de identificación regional.

De ahí que surjan entonces gran cantidad de preguntas: ¿qué esquizofrenia es ésta que nos hace experimentar la fragmentación junto a procesos de estructuración identitaria? ¿Debemos acaso postular la realidad de una de las caras de esta moneda y calificar de ficción a la otra? Si es así, ¿de dónde nos viene la incapacidad contemporánea para compatibilizar lo homogéneo y lo heterogéneo, la totalidad y la particularidad, el ser y el devenir? Desarrollaremos a continuación algunos de estos interrogantes filosóficos.

3. Importancia de una ontología de la relación para el análisis de la cuestión propuesta

Frente a estos desafíos señalados, estamos convencidos de la necesidad de exceder dos posicionamientos ontológicos que consideramos insuficientes.

La primera de estas posturas se caracteriza por reaccionar, en líneas generales, de modo estrictamente defensivo frente a la impugnación posmoderna de los universales (es decir, de las identidades o esencias comunes). Manifiesta, en consecuencia, una intensa preocupación por los efectos políticos disolventes que la fragmentación imperante desata al provocar la caducidad de las totalidades de sentido, percibiendo esto último como un nuevo tipo de dominación que neutraliza la lucha anti-sistema. En esta línea podemos encontrar el pensamiento de Arturo Roig (2007).

La segunda de estas posturas celebra la crisis de los conceptos “fuertes” como una eliminación del yugo a través del cual la identidad ha sometido a la diferencia. Para ella, los universales carecen de existencia alguna, siendo meras ilusiones o apariencias que son extendidas sobre un mundo de particularidades —los verdaderos “entes reales”— para asegurar y justificar

formas totalitarias y totalizadoras de dominación. Podemos mencionar en este posicionamiento, como exponente más reconocido, a Lyotard (1987).

Ambas posturas padecen fuertes limitaciones. La primera, por su férrea creencia en que la diferencia y la heterogeneidad imposibilitan la emergencia de colectivos identitarios, algo que *a priori* depende siempre del concepto de identidad que uno quiera esgrimir. La segunda postura, por su parte, al plantear el universal y la totalidad como ficción opresora, le confiere a lo idéntico un estatus de realidad inferior en relación con algo que lo poseería en mayor grado: el particular como entidad aislada y diferenciada. Por estos motivos, postulamos la necesidad de optar por las ontologías relacionales para pensar la construcción de lo identitario al interior de la diferencia, sin recaer en estos prejuicios dicotómicos.

Ahora bien, ¿qué son estas ontologías relacionales? Son ontologías que, en lugar de afirmar al ser como absoluto o de negarlo como ilusión, se desplazan por una tercera vía con el objeto de aprehender el proceso de emergencia de lo real al interior de un régimen del ser concebido como devenir. Muchos pensadores contemporáneos podrían ser mencionados en esta línea tendiente a captar el mundo de relaciones a través de las cuales se producen individuos, experiencias y eventos: Gilbert Simondon, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, por aludir sólo a algunos.

Estas ontologías implican un cambio del campo de aplicación de determinadas herramientas conceptuales del tipo tradicional, cuya exposición consideramos resulta ineludible a la hora de abordar cualquier análisis político o social puntual. En primer lugar es necesario recalcar que la intención de estas perspectivas es la de concebir cualquier realidad acontecimental o individual sin utilizar principios o determinaciones previas al proceso de generación de la misma. Esto se debe a que, por un lado, como proyectos filosóficos, consideran insuficientes los planteos sustancialistas e hilemórficos con los que hasta entonces se ha abordado la realidad y génesis del ser: la vía sustancialista, que piensa al ser como dado a sí mismo, consistente en su unidad, y la vía hilemórfica, que lo considera como engendrado por el encuentro de forma y materia. Ambas tradiciones comparten un mismo proceder que es el de otorgar “privilegio ontológico al individuo constituido” (Simondon, 2009: 24), decisión epistemológica que impide comprender *la naturaleza asociada* de aquello que se ha individuado, esto es, la realidad que desborda al mismo y que constituye el sistema en el cual se produce la individuación y acontecen las relaciones de complementariedad que hacen al individuo fuente de hecicidad, es decir, soporte de relaciones (*ergo*: individuaciones) futuras. Esto significa que no hay *causa sui* posible, afirmaría Nietzsche, por la sencilla razón de que la posibilidad de que un individuo pueda precederse, causarse y, por lo tanto, explicarse solo a partir de sí mismo es un absurdo mediante el cual se simplifica su naturaleza y su devenir (Cf. Nietzsche, 2007: 45)¹.

3.1. Estatuto ontológico de los pares conceptuales individuo/sistema, totalidad/parte

Es a partir de esta metodología de concebir al ser como ontogénesis permanente, que las nociones de sistema y de individuo, así como las de *totalidad y parte*, serán entendidas una en función de la

¹ Por mencionar un ejemplo, si quisiéramos explicar determinado tipo de Estado, muy poco lograremos evaluando todos los acontecimientos involucrados en su gestación a partir del resultado del proceso como punto de referencia único. Esto equivaldría a postular a este Estado como ya presupuesto para la explicación de sí mismo, lectura que le hace poca justicia a la riqueza de la ontogénesis, la cual se vería oscurecida por la prevalencia del individuo ya constituido. Los análisis de Foucault en torno a la gubernamentalidad y la biopolítica desarrollan este enfoque al no partir de objetos o universales dados -Estado, sociedad civil, soberanía, pueblo, sujetos-, para poder así indagar las relaciones de poder a partir de las cuales estas entidades son en cada caso configuradas (Cf. Foucault, 2012: 19-20).

otra, y exigirán otro tipo de influencias a las requeridas en una ontología que conciba al ser como estacionario. En el caso del sistema o totalidad, este ya no será entendido como un conjunto que suponga la suma de *partes extra partes*, es decir, de individuos ya constituidos, sino que implicará un tipo de realidad más rica que la unidad o la multiplicidad, características sólo atribuibles a aquello que ya se ha individuado. En otras palabras, la relación o comunicación que mantengan las partes de un sistema entre sí, tendrá tanta importancia ontológica como la estructura que las componga, dado que cada modificación del estado del sistema modificará simultáneamente la composición de sus partes.

Ahora bien, es dado que se concibe la naturaleza del sistema como en permanente devenir - en el que las partes son a su vez agentes de tal ontogénesis- que la identidad entendida a partir de la coherencia de la *representación* únicamente resulta insuficiente. Si somos consecuentes con el planteo ontológico que estamos tratando de exponer, en el que ni el sistema ni el individuo son totalidades dadas, deberemos enfatizar que hablar de devenir no implica entonces la transición entre estados particulares atomizados entre sí, lo cual supondría la fragmentación caótica a la que refieren quienes critican estos planteos. La cuestión es que, además de defasaje, fuga o polarización, el devenir implica resolución, organización, creación. Las identidades, individuaciones o agenciamientos colectivos de enunciación, (como los llama Deleuze), serán resoluciones emergentes, regímenes de comunicación de las tensiones o disparidades propias de la realidad a la que estabilizan temporariamente hasta que acontezca una modificación en las mismas que las obligue a amplificar su estructura en función de hacer frente a nuevas problemáticas, nuevas heterogeneidades. La semejanza entonces, o aquello *común* según lo cual es posible identificar determinada colección de procesos heterogéneos como identitarios, ya sea una entidad individual o colectiva, ya sea en términos sociales, físicos u ontológicos, no es más —y nada menos— que un *efecto* de determinada actividad, determinada significación que implica *resonancia interna* de elementos dispares entre sí en función de un límite que la comunica con el exterior y que a su vez posibilita su interioridad.

De esta manera, un pensamiento de este tipo asegura que los “componentes” de una individuación o identidad específica, en lugar de portar o *representar* una característica común a un determinado conjunto de partes semejantes *a priori*, *expresarán* el complejo de relaciones y tensiones que las atraviesa y constituye en cada caso. El individuo concreto no será entonces el exponente de una estructura general de significantes a la que se referirá reduciendo sus especificidades particulares, puesto que es aquí el mecanismo de representación en el que lo real se identifica uno a uno con la expresión del individuo lo que intenta ser problematizado.

Las consecuencias de este planteo de *singularidad como expresión versus identidad como representación*, complejizan entonces el análisis político dado que ya no se puede asimilar una sola entelequia a una acción individual, sino que deberá considerarse la misma a la luz de la mayor cantidad de puntos de vista o perspectivas posibles, siendo estas los nuevos recintos reservados para la objetividad. No implica esta arquitectura conceptual, como puede apreciarse, la abolición de las identidades, sino que más bien las comprende como *reificaciones*, detenciones o marcos de referencia macropolíticos, de niveles micropolíticos, que las desbordan y funcionan como relaciones transversales, esto es: la riqueza de la producción semiótica de los grupos acontece en función de las dimensiones moleculares que los atraviesan, ya sean los procesos subjetivos, las problemáticas políticas o las condiciones geográficas, etc.

4. Hacia algunas conclusiones parciales: el contrapunto Holloway-Laclau

Para aprehender con claridad el carácter singular de las ontologías relacionales, proponemos a modo de conclusión un breve ejercicio comparativo entre los planteos de John Holloway y Ernesto Laclau. Creemos que en su puesta a contraluz podrá apreciarse cómo es que, dependiendo del marco epistemológico y ontológico en el cual se enmarque, el análisis político de las identidades colectivas se verá impulsado hacia determinadas valoraciones que poseerán influencia directa en el tipo de praxis política que éstas posibiliten.

En *Acerca de la revolución*, John Holloway desarrolla algunas ideas y conceptos tendientes a plantear la posibilidad de una revolución no-estadocéntrica. A la base de su planteo hay, por lo tanto, una vocación expresa de evitar la institucionalización o la estructuración de la rebeldía, la cual a su juicio debe siempre permanecer abierta en lugar de enclaustrarse en torno a identidades definidas. De este modo, plantea una dicotomía entre las estructuras formales de organización y las resistencias intersticiales al sistema, argumentando que las primeras representan una pérdida significativa de riqueza para las segundas: “Un espacio autónomo que no se expande, que no deviene grieta, corre el riesgo de convertirse en institución” (Holloway, 2012: 44).

En estos términos, Holloway postula una oposición radical entre dos conceptos: *potentia* y *potestas*. Con el primero, alude a lo que él denomina como el “poder-hacer”, que debe ser entendido como la capacidad de los sujetos de poder actuar, autodeterminarse y desplegar las propias posibilidades junto a las de los demás —en lo que él denomina como “flujo social del hacer”—. Ahora bien, el concepto de *potestas* mienta algo absolutamente diferente: el “poder-sobre”, que consiste en la imposición de identidades fijas que reducen a la impotencia las posibilidades de los individuos al asignarles posiciones y roles permanentes. En este punto, clave para entender al capitalismo como sistema o totalidad cerrada, el pensador afirma que el hacer se convierte o se petrifica en ser: “Se nos arranca la posibilidad (...) El régimen del poder —sobre es el régimen del ‘así son las cosas’—, el régimen de la identidad” (Holloway, 2012: 62). En este sentido es que los individuos son reificados y llevados a relacionarse entre sí como entidades ya constituidas —Holloway dice, como propietarios o como cosas—. Postula, entonces, que los movimientos presididos por Hugo Chávez, Rafael Correa y Néstor Kirchner —entre otros— se verían profundamente limitados por la necesaria reducción de posibilidades que supone todo poder-sobre, es decir, toda transformación institucionalizada (Cf. Holloway, 2012: 105).

Por estos motivos, el autor manifiesta para nosotros un entendimiento demasiado dicotómico de lo identitario, ya que asocia la definición de identidades a una reducción de potenciales, es decir, a una obstrucción del devenir mediante el estancamiento de lo existente en el ser. Su idea de estructura nos parece, por lo tanto, demasiado limitada; ya que, además de implicar una irrevocable oposición entre el ser y el devenir —entre lo homogéneo y lo heterogéneo, lo continuo y lo discontinuo, lo uno y lo múltiple, el partido y la “grieta”—, presupone una entidad ya estructurada, así sea solo como reversa de posibilidades, que opera como punto de referencia en todo el planteo: la sociedad civil, explicada por Holloway en términos de “autodeterminación”, lo cual equivale para nosotros a una postulación de la misma como entidad auto-producida que es causa de sí².

Consideremos, finalmente y como contrapartida, el caso de Ernesto Laclau, uno de los pensadores que abrevan en una ontología de tipo relacional, a la hora de conceptualizar las

² Esta misma crítica al concepto de sociedad civil puede encontrarse en el curso de biopolítica de Foucault, donde la misma no es postulada como una entidad autónoma, sino más bien como la cristalización de determinadas relaciones de poder (Cf. Foucault, 2012: 337).

problemáticas políticas. Él mismo aclara en torno a sus consideraciones sobre el fenómeno “populista”³, que desde su perspectiva, no existe “ningún fundamento que privilegie a priori a algunos elementos del todo por encima de los otros. Cualquiera que sea la centralidad adquirida por un elemento, debe ser explicada por el juego de las diferencias como tal” (Laclau, 2005: 93). Para desarrollar esta explicación acude al concepto de identidad diferencial que, como hemos explicado, implica relación constituyente con la totalidad del sistema, dado que éste —en cuanto entramado de relaciones— es la condición de su aparición. Ahora bien, que la relación con la totalidad sea constituyente, no implica que la identidad asuma en toda su extensión los elementos de la misma, lo cual disolvería justamente la particularidad diferencial que la identifica. El desafío para Laclau será explicar la posibilidad de que “cierta diferencia, asuma la representación de una totalidad inconmensurable” (Laclau, 2005: 95), operación a la que llamará *hegemonía* y que dará lugar a identidades que comprenderá como vinculadas al orden de *significantes vacíos*.

Esta conceptualización un tanto abstracta será inteligible si la analizamos a la luz de sus reflexiones en lo referente a la identidad popular. Este autor elige como unidad mínima de análisis la noción de *demanda social*, entre la cual distinguirá las demandas que logren ser satisfechas y por lo tanto absorbidas por el sistema institucional, de aquellas que permanezcan insatisfechas, condición que desata un cierto vínculo *equivalencial* entre aquellas que comparten esta misma condición. Es, según Laclau, la unificación de cadenas equivalenciales sobre una pluralidad de demandas insatisfechas, la que delimita la frontera interna a partir de la que se constituirá el *pueblo*, separado del poder, como “actor histórico potencial”⁴.

Esta transición entre demandas particulares, aisladas, hacia la unificación en una cadena equivalencial, es posible porque las mismas condensan o cristalizan un sistema de significación posibilitado por la expansión de cierta unificación simbólica. Esto quiere decir que las demandas insatisfechas al interior del lazo equivalencial están divididas internamente; por un lado conservan su particularidad, pero por el otro comienzan a significar algo distinto de ellas. Esto es: la cadena total de demandas equivalenciales se unifica a partir de un denominador común que no tiene existencia *positiva*, pero que adquiere un grado de centralidad por razones circunstanciales. Esta es la operación que describíamos como hegemonía, en la que las identidades populares manifiestan la tensión entre universalidad/particularidad: la heterogeneidad de demandas que por la condensación discursiva en torno a tal o cual significante den lugar a un vínculo homogéneo, obtendrá el estatuto de singularidad. La identidad popular, entonces, será para Laclau la superficie de inscripción *vacía*, en tanto que no *positiva*, en la que convivirán la pluralidad de vínculos equivalenciales, bajo la égida de una plenitud diferenciada o ausente, que es la totalidad que les resulta a su vez imposible como necesaria.

Ahora bien, lo interesante a destacar aquí, es que, como bien señala Laclau, el carácter vacío de los significantes que dan coherencia al campo popular, no implica ambigüedad o falta de desarrollo ideológico o político, sino que toda identidad popular se construye sobre un terreno social heterogéneo. Es la naturaleza de la política, y por tanto, la naturaleza de la producción discursiva inherente a la misma, la que hace que si bien las demandas particulares sean expresadas en los símbolos populares, éstos no puedan reducirse a ellas, dado que en parte las empobrecen y en parte las desbordan. La unificación simbólica, o la superficie de inscripción que llamamos aquí identidad popular, no es un “medio neutral transparente” (Laclau, 2005: 129) que expresa pasivamente lo que está inscripto en ella, como si la unidad de demandas constituidas preexistiera a la

³ Laclau concebirá al fenómeno populista como una de las modalidades en que se constituye una unidad de grupo, y no como la expresión de una realidad social ya constituida que preceda a esa expresión.

⁴ Estas cadenas no igualan demandas, sino que las encadenan a partir de lo que tienen de análogo.

misma, sino que es el momento decisivo en el que se opera tal unidad: las identidades populares “constituyen lo que expresan a través del proceso mismo de su expresión”.

Bibliografía

- Catanzaro, G. (2011). *La nación entre naturaleza e historia. Sobre los modos de la crítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France: 1978-1979*, trad. Horacio Pons, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- García Delgado, D. (1998). *Estado-Nación y Globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del Tercer Milenio*, Buenos Aires, Ariel.
- Holloway, J. (2012). *Acerca de la revolución*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Lyotard, J.-F. (1987). *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona, Gedisa.
- Nietzsche, F. (2007). *Más allá del bien y del mal. Preludio de una filosofía del futuro*, trad. y notas Andrés S. Pascual, Madrid, Alianza.
- Roig, A. (2007). “Necesidad de una segunda independencia”, en: Biagini, H. y Roig, A. (Comps.). *América Latina hacia su segunda independencia. Memoria y autoafirmación*, Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Simondon, G. (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*, Buenos Aires, Editorial Cactus y La Cebra Ediciones.

“Alcen la bandera y conquistemos hoy la liberación”.

A propósito de la creación artística como expresión ideológica de un tiempo providencial

Adriana Eberle

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

aeberlerios@gmail.com

Pensar el continente presupone prudencia y serenidad: prudencia porque su diversidad y superabundancia deben moderar cualquier intento generalizador o, por lo menos, que minimice acciones, actitudes y/o dichos. Y serenidad, porque los más de quinientos años de su existencia como parte del tiempo y mundo modernos imponen una reflexión temperada, aunque no desprovista de pasión.

Como historiadores, contamos con la alternativa de abreviar no solo en nuestras fuentes tradicionales del pasado sino fundamentalmente entrar en diálogo con otras disciplinas que, poniendo a disposición sus estrategias de investigación, nos animan a descifrar sentires y decires americanos. En tanto examinadores de la historiografía hemos venido ensayando un cruce sugerente que tiene que ver con los aportes de la historia de la cultura —privilegiando en ella las ideas—, y la impronta del análisis del discurso —sea éste de palabras o de imágenes— como también el impacto de los imaginarios en el sentido que los define Miguel Rojas Mix (Rojas Mix, 2001). Esta experiencia intelectual nos ha permitido fortalecer la certeza de que es posible realizar una lectura historiográfica a discursos no tradicionalmente históricos, tanto porque esos productos culturales guardan memoria del pasado, como por ofrecernos una distintiva perspectiva del universo de ideas que buscaron transmitir sus hacedores.

Desde este enfoque nos dejamos llevar a la década de los 60, a los complejos años en que se cerraron conflictos no obstante se abrieron nuevos debates que mantuvieron al continente en vilo, en alerta y todas las veces, en duda. En ese contexto y desde diferentes ámbitos de la vida intelectual, América⁵ volvió los ojos sobre ella misma posiblemente para —por primera vez— conocerse, pensarse y finalmente aceptarse y amarse. América rica, América pobre, América dependiente, América libre (...) y cuánto adjetivo pasase por la mente de alguien fue motivo de inspiración y especulación, introspección y cuestión. Se volvió urgente “adjetivar” a la región como para intentar, de ese modo, definirlo y a un tiempo, aprehenderlo. Sin embargo, no sólo la preocupación intelectual los llevó a ahondar en el pasado y el presente, sino también a identificar aquellos rasgos —muchos de ellos poco perceptibles—, que hablasen del mañana de estas naciones hermanas por historia.

Teniendo en cuenta cuanto hemos apuntado, proponemos para esta ponencia ocuparnos de una expresión cultural que fue estrenada en 1972. Nos referimos a la *Cantata Sudamericana*⁶, obra original de Ariel Ramírez (música) y Félix Luna (letra), y que intentaremos abordar desde la lectura histo-

⁵ Cuando decimos América nos referimos no sólo al espacio geográfico sino al conjunto integral que significa la íntima y única implicancia entre tierra, naturaleza, seres humanos, cultura, saberes, ideas...todo lo que ella contiene y significa.

⁶ De ahora en adelante, CS.

riográfica para presentar, en primer lugar, una breve referencia al contexto particular en que fecundó la obra, para ocuparnos en un segundo momento de las razones generales que se exponen, centrándonos sobre todo en el modo en que percibían el porvenir.

A propósito del contexto

Si bien no es objeto de este trabajo, creemos oportuno realizar una escueta referencia a los temas y debates que —a lo largo de los años 60— fueron de algún modo gestando el espíritu que trasunta CS. En principio entendemos que se dio un proceso de individuación por el cual América se reconoció como un continente que merecía erguirse frente al resto del mundo revelando sus peculiaridades y su diversidad más plena. En ese sentido, a partir de reconocerse en su condición de única y por lo mismo, dueña de sí y de sus vivencias, América buscó sus raíces, las encontró y elaboró en función de su presente, un retrato en la pluralidad de sentires que la constituyen, principalmente integrando, sumando, complejizando, a un tiempo que se ufanaba por sintetizar. En el afán por escrudiñar la realidad, intentaron un diagnóstico más o menos certero de la política, la sociedad y la economía continental, pero lo que más les desveló fue explicarse el alma americana a partir de aquello que la hacía *única*. Y ¿qué la hacía *única*? Una parte de los pensadores entendieron que ese rasgo de *única* estaba dado por la necesidad y la urgencia de liberación. Así lo demostró la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano reunido en Medellín en 1968. “Nuestros pueblos —sostuvieron los obispos— aspiran a su liberación y a su crecimiento en humanidad, a través de la incorporación y participación de todos en la misma gestión del proceso personalizante...” (Documento de Medellín, 1968: 8). La realidad de ser un continente “pobre”, “marginado” y “desigual” encerraba sin embargo un signo de esperanza; ésta era, para nuestros pastores,

La toma de conciencia rápida y masiva de la situación, sobre todo por parte de los grupos humanos postergados, que son los más numerosos. Este despertar se caracteriza por el deseo consciente de participar en los bienes de la civilización y de la cultura, así como en el afán de ser sujetos decisivos de su historia (Documento de Medellín, 1968: 8).

Y esa participación debía sustanciarse a partir de valores compartidos: fraternidad, hospitalidad, sentido de la vida, compromiso, pobreza, verdad, justicia, amor, libertad. Por ello, insistieron:

América Latina intentará su liberación a costa de cualquier sacrificio, no para cerrarse sobre sí misma, sino para abrirse a la unión con el resto del mundo, dando y recibiendo en espíritu de solidaridad (Documento de Medellín, 1968: 11).

La propia Iglesia, institución conservadora si las hay, mostraba al continente en proceso de transformación: “estamos en el umbral de una *nueva época* histórica de nuestro continente, llena de un anhelo de *emancipación* total, de *liberación* de toda servidumbre, de *maduración* personal y de *integración* colectiva...” (Documento de Medellín, 1968: 13). El destacado de la cita es por demás elocuente: son los conceptos que en todos los ámbitos de la vida intelectual se repetían una y otra vez dando pie a diferentes movimientos que coincidieron en la liberación⁷, liberación absoluta de América

⁷ Al respecto recomendamos ampliar conceptos a partir de la lectura de Dussel (1973), Dussel (1975a), Dussel (1975b), James (2000), Pironio (1970) y Sarlo (2000).

en sintonía y simultaneidad con la liberación individual de cada americano. Los conceptos arriba destacados fueron compartidos, apropiados, resignificados aunque no pueda decirse quién dónde y con qué alcance se usaron en principio. Se coincidió en que los tiempos de espera se habían agotado y que el presente avasallaba impulsando adelante, acelerando el porvenir. En este distintivo clima y abrevando en las perspectivas intelectuales enunciadas, se estrenó CS.

Sobre la obra y sus autores

CS fue realizada en 1972 por el músico Ariel Ramírez⁸ y el historiador Félix Luna⁹. Ambos venían trabajando juntos desde principios de la década del 60 cuando crearon *Misa Criolla* y *Navidad Nuestra*. Así en 1964 sumaron a su trayectoria artística otros dos hitos *Los Caudillos* (1965) y *Mujeres Argentina* (1969)¹⁰. Estas cuatro realizaciones se centraron en motivos y ritmos propios de nuestro país. Sin embargo, CS se abrió como un abanico de tonadas del continente, entendido como un llamado apremiante de adhesión al compromiso liberador. Así leemos en el arte de la contratapa del disco original:

La obra entera está nutrida de una intención común: valorizar los elementos *estéticos, étnicos y espirituales* propios de Sudamérica, aquello que constituye la ancestral *esencia* del continente, para proyectarlo a su *liberación*. Exaltar su *autenticidad* para que su pacífica *emancipación* llegue desde una fidelidad profunda a su propio ser¹¹.

Obsérvese la correspondencia conceptual entre los argumentos de los obispos en Medellín con las reflexiones compartidas en el arte de tapa: rescatar lo “propio”, buscar la “esencia”, valorar lo “auténtico” como una enorme e imparabla fuerza que avanza y avanza para obtener la “liberación” por vía de la paz. De hecho, toda la cantata es concebida como “una invitación valiente y contagiosa, una convocatoria continental a su *nueva vida...*”¹², nueva en tanto experiencia vivencial pero profundamente antigua por enraizar en lo genuinamente americano.

Historia, realidad y sueños en CS

uando nos adentramos en las letras de las canciones que forman parte de esta obra encontramos elementos comunes que se van reiterando. Lo cierto es que cada uno permite reconstruir un paraje americano no sólo por la familiaridad del ritmo elegido sino, sobre todo, por el afán en rescatar el paisaje natural, el léxico ajustado de cada región y la añoranza por experiencias pasadas.

⁸ Ariel Ramírez nació el 4 de setiembre de 1921 en la ciudad de Santa Fe. Radicado en Córdoba se relacionó con otros argentinos focalizados en la música, iniciando en 1943 su carrera de intérprete, la que mantuvo toda su vida. Su permanente dedicación al rescate de la música de las provincias, lo llevó también a escenarios internacionales. Falleció en Monte Grande el 18 de febrero de 2010. Más información en www.arielramirez.com sitio oficial, consultado el 14 de setiembre de 2015.

⁹ Félix Luna nació en Buenos Aires en 1925. Abogado, historiador, periodista, escritor y poeta. Fue también funcionario de cultura en su ciudad natal entre 1986 y 1989. Fue fundador y director de la revista *Todo es Historia*, publicada sin interrupciones desde 1967. Ha escrito numerosas obras que amplían y complementan el conocimiento de la historia nacional. Falleció en noviembre de 2009. Más información en www.todoeshistoria.com.ar consultada el 14 de setiembre de 2015.

¹⁰ Es necesario aclarar que estas dos obras tienen que ver con la impronta del revisionismo que se operaba entonces en los estudios históricos y también, en el segundo caso, con el reconocimiento cada vez más relevante del rol inexcusable de la mujer en todos los ámbitos de la vida.

¹¹ El destacado nos pertenece.

¹² El destacado nos pertenece.

Al respecto podemos ejemplificar con “Acércate cholito”, en que los autores rememoran el Perú “colonial”, contemplando las bellezas y secretos de la antigua capital virreinal, puente, alameda, valsecito, callejas, balcones, como transportando al receptor a aquellas sendas.

En idéntico sentido, toda una descripción de paisaje vernáculo se ofrecía en “Antiguos dueños de flechas”, donde la selva literalmente invade la propuesta melódica, selva con sus habitantes/dueños originarios: tobas, chirihuanos, abipones, mocovíes, como también los animales y las plantas, todo un desfile natural que es exteriorizado como propio de cada americano: “gente buena, gente pobre”. Sin embargo, el paisaje nativo trasunta en rasgos genuinos de la cosmovisión toba cuando invoca la protección de los “viejos brujos de los montes”. Como si el oyente tuviese la oportunidad de sobrevolar los territorios americanos, la pieza musical lo lleva luego a atravesar la lánguida llanura pampeana, territorio de pampas y ranqueles, fronteras y fortines, “miseria y soledad”. No obstante, la vastedad de la pampa se ofrece “maternal”, fecunda, generosa, en libertad. Y de allí, a transitar las favelas de Brasil contrastando tristeza con alegría, carnaval con macumba.

Otro tanto puede decirse respecto de “Sudamericano en Nueva York”, en el que su protagonista transmite toda su nostalgia y tristeza:

Extraño la voz y el color y el olor,
de esa patria que he dejado atrás
con su modo barullero y fraternal.
Y yo qué hago *ajeno*
a todo lo que *yo soy*
lejos de mi Sudamérica¹³.

Voz/color/olor, sentidos todos que marcaban pertenencia, que otorgaban identidad. A la experiencia de los sentidos agrega la suave caricia al corazón constituida por los recuerdos de momentos vividos en esos ambientes tanto anteriores como posteriores a la presencia española. Se suceden entonces paseos por ciudades, corridas por la selva, escenas de caza, largas travesías por las pampas, malones y sembrados (...). Experiencias de vida todas que, de algún modo, recuperaban las raíces del continente generando una renovada esperanza de volver a apreciar no solo la belleza de lo propio/natural/local, sino cardinalmente la concordancia en una *nueva* alternativa:

Un pueblo que *renueva* de los Incas el volar,
Y en el costado mismo de la América que crece
su esperanza ya estremece con su canto popular.
Ven pronto que un Perú *recién nacido* ya te espera
Hay un reflejo *nuevo* en la sierra y en el mar (“Acércate cholito”)¹⁴.

Esa invitación que hacen los autores a renovar aires y tierras, viene acompañada por una construcción del porvenir que sería factible para todo el continente, que afectaría a cada uno de los americanos y que tendría un carácter irrevocable y decidido. En todos los temas de CS, ese porvenir aparecerá indicado por la antinomia “sombra-luz”, asociando el vocablo *luz* a expresiones tales como:

Pero también verás un horizonte iluminado
por una madrugada que ya nada detendrá (“Acércate cholito”).

¹³ La cursiva nos pertenece.

¹⁴ La cursiva nos pertenece.

Que ya está la alborada
despertando tus sueños
y se aclara lo oscuro
en el canto de mi pueblo (“Alcen la Bandera”).

Que no se apaguen las velas
que ardan marcado los siglos del Inca y su fe...
Vuelva a brillar en su esplendor
Tawantinsuyo, la Tierra del Sol.
Bajo tu luz crezcan en paz
pueblos andinos y pueblos del mar (“Oración al Sol”).

Llegados a este punto del análisis es necesario que nos detengamos en el fuerte contenido liberador que tiene CS. La asociación pueblo-luz-paz ya nos indica la sintonía con la atmósfera intelectual y espiritual de aquellos años: el tiempo por venir aparece íntimamente relacionado con la esperanza y el canto popular, y ésta simbiosis expresa también el ser profundo del americano:

Y yo qué hago *ajeno*
a *todo lo que soy*,
lejos de *mi* Sudamérica,
de su *lucha* y su *pasión*
y de su *color* (“Sudamericano en Nueva York”)¹⁵.

Si observamos con detenimiento las palabras destacadas, lo “propio” es el continente y, a partir de allí, todos se adueñan de la lucha y se mimetizan en la pasión. Ahora, ¿Por qué luchan? Justamente por lo que les pertenece:

Indio toba no llorando aquel tiempo feliz
Pilcomayos y bermejós llorando por mí
Campamento de mi raza la América es
De mi raza de yaguareté...
Toba dueño como antes del bagre y la miel...
El gualamba ya es mío otra vez
otra vez, otra vez... (“Antiguos dueños de flechas”).

Al apreciar y reflexionar los versos se concluye con claridad que los autores revelan una fuerte aspiración a rescatar la tierra como medio de visibilizar la firme decisión de que América, “la doncellita robada”¹⁶, se una y entonces llegue “su tiempo”.

Ahora bien, ¿qué características tendrá ese tiempo americano?

El porvenir para el Continente se preanuncia en tanto un periodo de paz, “con fronteras de flores/y fusiles de mentira” (“Alcen la Bandera”). Esta última expresión entendemos encierra, en su sencillez formal, toda la profundidad esperanzadora en que América cerrará sus heridas y finalmente se encontrarán estos pueblos en la simplicidad y la ingenuidad del que cree y siente como niño, no para que

¹⁵ La cursiva nos pertenece.

¹⁶ Esta expresión realmente nos parece muy sugestiva, porque al ver a América como una “doncellita”, el propio diminutivo nos hace pensar en una situación de indefensión; sin embargo, el adjetivo es muy fuerte y elocuente en la medida que presenta el estado de expoliación a que ha sido sometido el continente desde su incorporación a la historia mundial.

otros se aprovechen de él, sino —y sobre todo— para vivenciar como niño, disfrutando la vida y sonriendo en plenitud. Por eso, los fusiles son “de mentira”.

Sin embargo, aun en medio de este tiempo de tránsito a, de maduración, la actitud no puede decaer. Los versos avanzan y nos van elucidando el sentido profundo de lo que ya se respira: “maduran los aires/y las vísperas llenas/de guitarras militantes” (“Alcen la Bandera”) Vigilia con cantos animando pero invitando a mantenerse alertas; por eso, cada pieza musical es una permanente y recurrente convocatoria a “militar”, a actuar, a unirse, a sostener la esperanza.

En aquel momento, América recuperará la naturaleza que le fue siempre tan pródiga, y ya no será añorada, sino redimida y, por lo mismo, más querida. Y con la naturaleza, la vida, el canto y la firme convicción de levantarse y erguirse de una vez y para siempre. Los autores entonces apremian a “conquistar” la liberación: he ahí la palabra icónica de toda una etapa en la historia del pensamiento americano¹⁷, y que, como tal, atravesó todas las expresiones humanas de aquellos años 60 y 70, como anhelo ferviente de recuperar, de volver, de ser lo que entendían otrora habían sido estos pueblos. Por eso, nuestros autores concluyen:

¡Ay! El tiempo bonito,
yo lo llamo *justicia*
con la gente que quiero
recobrando la sonrisa (“Alcen la Bandera”).

Destaquemos entonces las condiciones materiales y espirituales que tendría el porvenir.

En cuanto a las primeras, podemos decir que se sintetizan en demandar lo indispensable: saciar el hambre y la sed, y cobijarse del frío son suficientes para estos pueblos¹⁸ que buscan restaurar bienes más profundos y significativos que —a su criterio— vienen a restablecer la propia dignidad a cada americano. En este sentido, y en la oración del humilde promesero¹⁹, luego de suplicar lo indispensable aunque suficiente para vivir en la plenitud de la Naturaleza local, pasa a detallar qué valores constituyen el estado originario recuperado:

Danos la *paz*, la *justicia*, el *respeto* a este pueblo
sufrido que es tuyo y es mío (“Oración al Sol”)²⁰.

Esos tres valores serían más que eficaces para recomenzar el camino interrumpido por la presencia europea. Sin embargo, y muy al modo de cualquier creyente cristiano a su creador, los autores piden al Sol:

Danos *valor* para pelear
por lo que es *nuestro* y *nos quieren sacar*
Ayúdanos a *derrotar*
A los que *quieren hacernos el mal* (“Oración al Sol”)²¹.

¹⁷ Remitimos a los textos presentados en la Nota 3. En cuanto a los estudios históricos en general, y del revisionismo en particular, sugerimos la consulta de Galasso (1995) y Sebrelí (2003).

¹⁸ Al respecto se canta en “Oración al sol”: “Sol, antiguo Sol, Padre Inmortal/dador de vida y de salud.../Danos el maíz que alimenta, el agua que es vida/y la lana que abriga del frío”; y también “Vendrá el ganado, estira las siembras,/desata tus fuentes de leche y de miel”.

¹⁹ Nos referimos a la pieza musical “Oración al Sol”, que —a modo de súplica- nos acerca una peculiar sincretismo entre el modo de invocar al Dios cristiano —de hecho la letra remite a oraciones habituales en el ritual católico—, claro testimonio de la impronta de la presencia española, y, al hacerlo al Sol, divinidad común a la mayoría de los pueblos originarios del continente.

²⁰ La cursiva nos pertenece.

²¹ La cursiva nos pertenece.

Nuevamente se presenta la antinomia entre un “nosotros”, bueno por naturaleza y dueño del continente, y un “ellos” que viene explotando, expropiando y perturbando la vida de los originarios. Y lo mismo la oposición luz/sombra²²: “que no se apaguen las velas”, como si éstas fueran la señal que marca el destino innegable que pertenece a América e insistimos, toca a cada uno de sus habitantes:

Vuelve a *brillar* en su esplendor
Tawantinsuyo, la Tierra del *Sol*.
Bajo tu *luz* crezcan en *paz*
pueblos andinos y pueblos del mar (“Oración al Sol”)²³.

En línea con esta reflexión, si todos los pueblos abrevan en la misma luz y comparten el mismo destino, eso significa que cada hombre, mujer y niño con toda conciencia debe reconocerse *americano*. Obsérvese cómo se autodefinen los autores:

Americana soy
y en esta tierra yo crecí.
Vibran en mí
milenios indios
y centurias de español.
Mestizo corazón
que late en su extensión,
hambriento de justicia, paz y libertad (“Es Sudamérica mi voz”).

El americano se presenta pues como una síntesis entre el pasado originario remoto pero vivo, con el impacto europeo: continente mestizo en toda su extensión que, en ese presente, se descubrió en ser colectivo que —como el resto de la humanidad— exige el derecho a la justicia, a la paz y a la libertad. Los autores pues parecen coincidir en mostrar a América como despertando, poniéndose de pie y a un tiempo, reconociéndose, erguida y desafiante, solidaria y anhelante de unidad.

No canta usted, ni canto yo
es Sudamérica mi voz.
Es mi país fundamental
de norte a sur, de mar a mar (“Es Sudamérica mi voz”).

Y aunque todavía resta camino, hay esperanza pese al dolor. Hay conciencia de que el Continente viene padeciendo un pasado y un presente doliente y profundo. Por eso, la imagen de la “nación abierta en cruz”. Con todo, como creyentes, saben que la cruz es un signo esperanzador: tras la muerte, la vida; tras el dolor, el bienestar; tras la oscuridad, la luz. Por ello, perseveran en una cosmovisión confiada de y en la vida, pero no utópica, sino posible y providencial:

Otra emancipación
Le digo yo
Les digo que hay que conquistar (“Alcen la Bandera”).

²² Recuérdese que la oposición luz/sombra es propia también del creyente cristiano: el que vive en Dios está en la luz y el que le da la espalda, en tinieblas. Es significativa y recurrente esta imagen en casi todas las culturas; no obstante, nosotros insistimos en las raíces que nuestros autores evidencian y que todo el Continente comparte. Cfr. Documento de Medellín 1968.

²³ La cursiva nos pertenece.

Así animan los autores a sus compatriotas del continente, como paso previo y apremiante a una felicidad sin límites y para todos. Y aquí de nuevo el “nosotros” frente a “ellos”: la “gente chica”, el “hombre hermano” frente a los “que jamás se han de salvar”. Porque la emancipación/liberación está destinada a los despojados de América, a los como los llama el *Documento de Medellín*. Es el porvenir que se asoma, “el tiempo bonito/yo lo llamo justicia/con la gente que quiero/recobrando la sonrisa” (“Alcen la Bandera”).

Palabras finales

Tras compartir estas reflexiones sobre CS advertimos en nosotros una sensación ambigua; por un lado, la desazón de experimentar que han pasado las décadas y, lejos de haber superado las instancias de dominación y pobreza que acucian al continente, su estado sigue ofreciendo imágenes que conmocionan y entristecen; y, por el otro, albergar en el corazón ese atisbo de esperanza de que —pese a los vientos inmanejables— nos aguarda un porvenir redentor.

Posiblemente se nos dirá que los tiempos son diferentes, que las ideologías de entonces han caído, que los pueblos persisten adormecidos, y que los dirigentes continúan apropiándose de realidades que se han vuelto simples consignas, porque no las sienten, porque no creen en ellas. Sin embargo, hay un escenario que se despliega ante nosotros y que es indiscutible: subsistimos —como americanos— en un enclave necesitado, urgido de *liberación* en el sentido más amplio de la expresión.

Por lo mismo, CS —al ser recuperada— se torna vigente y nos interpela. Los que tenemos asumido nuestro rol de educadores en el cabal significado de la palabra, debemos comprometernos —más allá de nuestras posiciones ideológicas— a sostener la necesidad de ver, pensar, sentir y actuar el continente a partir de nuestro ser americano.

Situarnos, unirnos, reconocernos. Admitirnos, tolerarnos, respetarnos. Serán los primeros pasos para emprender la auténtica, justificada y redentora *Liberación*.

Bibliografía

- Documento de Medellín (1968). *Conclusiones* de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, III edición.
- Dussel, E. (1973). *América Latina: dependencia y liberación*, Buenos Aires, Fernando García Cambeiro.
- Dussel, E. (1975a). *Teología de la liberación y ética*, Buenos Aires, Latinoamericana libros.
- Dussel, E. (1975b). *Teología de la liberación e historia*, Buenos Aires, Latinoamericana libros.
- Galasso, N. (1995). *La larga lucha de los argentinos*, Buenos Aires, Ediciones del Pensamiento Nacional.
- James, D. (Dir.) (2000). *Nueva historia argentina*, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia / Sudamericana, tomo 9.
- Pironio, E. (1970). *Teología de la liberación*, Medellín, Reunión de Presidentes y secretarios de comisiones episcopales de Educación.
- Rojas Mix, M. (2006). *El imaginario, civilización y cultura del siglo XXI*, Buenos Aires, Prometeo.
- Sarlo, B. (2000). *La batalla de las ideas (1943-1973)*, Buenos Aires, Ariel.
- Sebrelli, J. J. (2003). *Crítica de las ideas políticas argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- www.arielramirez.com sitio oficial, consultado el 14 de setiembre de 2015.
- www.todoeshistoria.com.ar consultado el 14 de setiembre de 2015.

Unión latinoamericana, ¿para qué?

Julián Alejandro Herlein

Universidad Nacional del Sur

julianherlein@hotmail.com

Analizar el presente geopolítico conlleva un absoluto caos e incertidumbre, por la complejidad y multiplicidad de actores que han emergido y el paso a una nueva era posthegemónica, nada resulta más confuso. Y es que, el actor hegemónico desde la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos, el cual impuso su hegemonía económica con el fracaso del Socialismo Real, ha iniciado su fase declinante, tal cual ha sucedido en la historia con los imperios; es en esta fase de decadencia donde el imperio utiliza las herramientas más visibles de dominación para mantenerse en el centro y alto del poder. Allí el imperio, paradójicamente, se vuelve más peligroso ya que abandona las persuasiones y políticas de consenso diplomático, para imponer sus intereses mediante todo tipo de estrategias de desestabilizaciones e incursiones militares abiertas y encubiertas. Mi hipótesis es que solo mediante la unión concreta de Latinoamérica en su integridad, se puede hacer frente a los planes ideados por Washington para el siglo XXI, como también construir Estados soberanos e independientes, sostenidos sobre sus propias estructuras y recursos, encaminados mediante su consenso interno y solidaridad regional.

Trataré de referirme en el plano de las relaciones internacionales y el análisis interestatal. Aunque resulte paradójico hablar de América Latina y comenzar hablando de Estados Unidos, para poder analizar la conformación específica de cada Estado, primero deben ser realmente independientes y soberanos, es decir, cortar los lazos económicos y culturales que tanto daño han hecho (y siguen haciendo) a nuestro hemisferio, pararse sobre sus propios pies y establecer las economías con sus propios recursos de manera consensuada en pos, inicialmente, del beneficio propio (de sus ciudadanos) y de la región.

Afortunadamente algunos Estados hoy en día atraviesan presentes en los que sus economías han sido reestructuradas, solventadas sobre sus propios recursos y estructuras; han cortado relaciones de dependencia (sumisión) de manera satisfactoria con los organismos de financiamiento mundial, mal endémico y esclavizante en nuestra región; esto ha generado, no sin pocos adherentes, el visto negativo y embate propagandístico de los principales referentes librecambistas a nivel mundial. Contrariando todas estas opiniones, hoy Europa atraviesa una crisis económica pregonada por varios sectores de izquierda como una crisis mundial del sistema capitalista¹, cuya repercusión en las economías latinoamericanas fue disímil, debido a que la composición de las mismas no han permitido que se coloque la crisis en su sistema (cualidad fundamental del capitalismo que consiste en trasladar los costes y las

¹ A su vez, muchos analistas comparan con el crack del 29: Disponible en: <http://www.economist.com/node/12342273> . Acceso el 4/8/15.

deudas del centro a la periferia y retener beneficios y ganancias, enmascarado también con el rótulo de *división internacional del trabajo*²).

Y en esto radica la clave, no en ser afortunados por el Estado que se tenga (con su respectiva política económica) y del cual uno es parte, sino, por ser uno mismo el responsable de su presente y futuro. Hoy gran parte de Latinoamérica, mediante políticas nacionalistas, ha recuperado puntos clave en su economía otrora en manos de capitales privados (el caso energético es un gran ejemplo). Esto básicamente quiere decir que tanto sus logros como fracasos (en gran medida estructurales) son propios, es decir, soberanos e independientes, y no provienen de dictámenes exteriores como en el pasado.

Entonces, si América latina está en vías prósperas, con gobiernos nacionalistas, ocupados en la equidad y bienestar social, ¿qué tiene que preocuparnos Estados Unidos, estando en decadencia como sus principales teóricos anuncian? Justamente, cuanto más declinante se ponga su situación, más peligroso se vuelve. Que su poder esté siendo disputado en diversos ámbitos del globo, no quita lo que es. El imperio no descansa, y saldrá a mantener las victorias obtenidas desde el fin de la Segunda Guerra. ¿Por qué no va por más, en vez de asegurar lo que tiene? En el lapso de veinte años asistimos a una transición acelerada que históricamente llevaba siglos: el paso de un sistema bipolar (Guerra Fría), a un mundo unipolar (con un dominio indiscutido y un poder incontestable de los Estados Unidos), a un sistema multipolar (actualidad)³. Grandes bloques de poder han emergido y están dispuestos a competir la hegemonía y el arbitraje del Consenso de Washington. Las exigencias de rentabilidad a escala mundial impuestas por el bloque del Atlántico Norte implican tal devastación social, que políticamente son incontenibles. Esta actitud no se tolera más y actores como Asia Oriental o los BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica), disputan y superan en varios aspectos a los Estados Unidos (por ejemplo en PBI o en capacidad de compra). Como consecuencia, las reglas de juego no serán delineadas por un solo Estado, sino que habrá grandes disputas⁴.

Pero, ¿qué tiene que ver Latinoamérica con lo que sucede en China, Rusia, la Unión Europea u Oriente Medio en relación a Estados Unidos? El concepto de patio trasero me irrita. El discurso oficial de Washington siempre fue que en la lista de sus prioridades, nuestra zona ocupa un lugar muy bajo, cuando históricamente se demuestra lo contrario. La atención, esfuerzo e injerencia que Estados Unidos ha demostrado para con nosotros no la tiene con ningún otro lugar del mundo.

Estados Unidos alberga una imagen desde su misma conformación nucleada a la idea de imperio, y su concepción sobre sí mismo es determinada por su política exterior. Su desarrollo histórico pasa por su expansión imperial, así como por su rol siendo garante por antonomasia del capital: desde las incursiones contra México, los últimos estadios de la Segunda Guerra Mundial, pasando por la Guerra Fría, Irán, Afganistán, Irak, Libia, Ucrania, Siria, hasta la *guerra contra el terror* inacabable y permanente de nuestros días. Pero, ¿por qué la opinión pública sostiene que para el gobierno de Obama y todos sus anteriores, nosotros no le importamos? La colonización cultural e intelectual ha sido la esfera donde se mostraron más eficaces, y obtuvieron los mejores logros. A tal punto, que intelectuales y académicos sostienen posturas férreas y convicciones de que la mejor situación es comulgar y acompañar a Estados Unidos, porque si a ellos les va bien a nosotros también, cuando los hechos demuestran tajantemente lo contrario.

² Al respecto, Eduardo Galeano comienza su famosa obra aludiendo a esto: “La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder”, en Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*, México, Siglo XXI Editores, p. 15.

³ Al respecto, una explicación sobre esto desde otra perspectiva tomando los ciclos hegemónicos de Kondratieff, Wallerstein señala que el ciclo está concluido y asistimos al traspaso de hegemonía y lo que está en disputa es donde se ubicará geográficamente el centro de acumulación y poder, en Wallerstein, E. (2001). *Conocer el Mundo, Saber el Mundo*, México, Siglo XXI, pp. 41-57.

⁴ Actualmente lo que vivimos son guerras asimétricas y guerras no bélicas tradicionales.

Su primera declaración de política exterior fue la Doctrina Monroe en 1823; aun cuando el proceso independentista no estaba concluido en nuestra región, ya teníamos señalado y limitado el camino, el tablero diagramado. No fue la única política, claro, un siglo después en 1913, Wilson expuso su Doctrina, frente a un contexto mundial de crisis e incertidumbre, próximo al derrumbe del orden decimonónico burgués. Décadas más tarde, el comunismo era aterrador para occidente, por lo cual en 1949 impulsó la OTAN⁵. Pero, dos años antes, los estadounidenses conformaron mediante tratados multilaterales el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR), el cual reza al comienzo mismo “para el Mantenimiento de la Paz y la Seguridad del Continente, animados por el deseo de consolidar y fortalecer sus relaciones de amistad y buena vecindad...”⁶. La Escuela de las Américas, fundada en 1946 en el Canal de Panamá, reconocida escuela de genocidas, es una organización conformada para la instrucción militar continental que actualmente sigue funcionando⁷. A su vez, cuando reorganizó sus fuerzas para obtener un alcance planetario finalizada la Segunda Guerra Mundial, el primer comando fue el Comando Sur, destinado a Latinoamérica en su totalidad.

¿Qué es lo evidente en esto que expongo? Siempre estuvimos en el primer lugar en la agenda de prioridades para los Estados Unidos. El tiempo actual no ha cambiado el lugar, aunque debemos descreer del desinterés discursivo de la Casa Blanca. Frente al declive evidente de su poderío, la aparición de actores que disputan su dominio planteando nuevos escenarios y el agotamiento del sistema capitalista⁸, la avanzada contra América Latina comenzó hace tiempo, y está entrando en su etapa decisiva con el cambio de la mayoría de gobiernos elegidos de manera legítima. Los esfuerzos son impetuosos, tales como lo hicieron en la década del 70 en que perpetraron, impulsaron y financiaron gobiernos de facto afines a sus intereses.

El puntal elegido por excelencia ha sido Venezuela, y los ataques explícitos e implícitos continúan hasta el día de hoy⁹. El punto más importante en la resistencia fue el hundimiento del proyecto de dominio imperial más importante de Estados Unidos para el continente entero y para todo el siglo XXI: el ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas). Esto fue motorizado a partir de Chávez y un puñado de presidentes más¹⁰ en la famosa cumbre de Mar del Plata. No puedo imaginar cómo hubiese sido el presente de América Latina si ese tratado de libre comercio integral hubiera sido aceptado. Sin duda sombrío. Y esto claramente es algo que tanto a nuestro país como a Brasil, Estados Unidos no perdona haber acompañado la decisión e idea de Chávez y Castro.

Hago un rápido repaso desde mi punto de vista de las organizaciones más importantes que se han creado en el pasado cercano. La más reconocida es el Mercado Común del Sur (Mercosur), conformado en 1991; mercado que nació para disminuir barreras y aranceles entre los países vecinos, de tipo abierto y dinámico. En la última década inició una integración proactiva con una concepción distinta a la que la vio nacer, siendo así extrañamente (esto es lógico en la retórica imperialista) denostado. La Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA), conformada en 2004, es el proyecto de más ambición y que ha demostrado una enorme evolución y efectividad en su accionar (sobre esto me

⁵ Actual agencia norteamericana de facto conformada por los ejércitos europeos.

⁶ Disponible en: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/b-29.html>. Acceso el 4.08.15

⁷ Reconocida por servir a la formación de militares y policías acusados (y procesados) por crímenes de lesa humanidad (se los instrúa en métodos de tortura, asesinato y represión, perpetrados en su mayoría abiertamente durante el Plan Cóndor). También conocida como “Instituto del Hemisferio Occidental para la Cooperación en Seguridad”.

⁸ Inclusive el Papa Francisco en el histórico discurso en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, anunció que el sistema está acabado: frente a esto, la cadena de noticias Fox News categorizó al Papa de ¡la persona más peligrosa del mundo!, disponible en <http://insider.foxnews.com/2015/07/15/greg-gutfeld-pope-francis-criticizes-commerce-capitalization-and-innovation-ignores-their>. Acceso el 4/8/15.

⁹ Pasando por el golpe de estado que sufrió el presidente Chávez y su intento de asesinato en 2002 (del cual salvó milagrosamente su vida), el derrocamiento del presidente Mel Zelaya en Honduras en 2009, de Lugo en Paraguay en 2012 y la desestabilización permanente a los gobiernos frentistas de Nicaragua y El Salvador.

¹⁰ Néstor Kirchner de la Argentina, Lula Da Silva de Brasil, Nicanor Duarte Frutos de Paraguay y Tabaré Vázquez de Uruguay. Lo que sería el MERCOSUR en ese entonces más Venezuela.

referiré más adelante). La Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) nace en 2004 como la Comunidad Sudamericana de Naciones, y su tratado constitutivo entró en vigencia en 2008; al igual que el ALBA, su capacidad de acción en tanto política integracionista, y en los enfrentamientos indirectos con la política estadounidense en este corto plazo, ha sido algo históricamente inédita. La Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), producto de la convergencia de la CALC y el Grupo Río en 2010, agrupa a 33 Estados soberanos, siendo la más grande por ende (después de la OEA), y promueve la integración regional primordialmente económica, con un carácter humanitario e independiente.

ALCA no, ¿qué sí? La integración nustramericana fue motorizada principalmente por Hugo Chávez, y si bien con su muerte el vórtice integracionista cesó, no se detuvo, hay una inercia muy fuerte. Su propuesta, concretada, fue el ALBA (Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América), la cual planteó la integración regional para el fortalecimiento, el crecimiento económico, político y social con base en la inclusión social y la eliminación de la pobreza, fomentando el diálogo de iguales sin olvidar las asimetrías presentes. Este postulado concuerda con el discurso del presidente Kirchner en la inauguración de la IV Cumbre de las Américas en Mar del Plata¹¹. No es mi intención explicar cómo estas instituciones integracionistas funcionan específicamente, sino de remarcar la importancia de su devenir en el corto plazo, para asegurar el funcionamiento soberano e independiente de los Estados al sur del Río Bravo en el largo plazo.

Claramente la concepción integracionista y del regionalismo ha cambiado, y ésta es una de las razones por la que ciertos discursos hegemónicos neoliberales plantean el entorpecimiento e ineficacia de estas organizaciones, para lo que proponen la ¡disolución!¹² de las mismas. Sucede que Latinoamérica fue un laboratorio del neoliberalismo, Reagan y Thatcher mediante, y ahora atraviesa un momento totalmente distinto, pero el neoliberalismo no ha muerto en la región. La integración hacia afuera, estrategia regional implementada en el pasado, buscaba el desarrollo nacional y regional mediante la inserción en la economía global, atrayendo a corporaciones e inversiones extranjeras para lograrlo. Esta concepción no propone una alternativa de inversión para el desarrollo o de comercio internacional, sino que, el factor soberano aquí son las empresas multinacionales, dentro de una estrategia de inversión (con su respectiva rentabilidad) y no de integración¹³. En esa concepción regionalista, envuelto y bendecido por dictámenes del Consenso de Washington, es que nace el Mercosur, orientado a la apertura de relaciones comerciales. Hubo que esperar 17 años recién para que se concrete el primer Programa de Integración Productiva, en 2008. A su vez, se integró a Venezuela y Bolivia, y su objetivo inicial netamente comercial ha cambiado¹⁴. Y hoy el Mercosur es eso para quienes la nueva concepción integracionista no es la adecuada, una unión política engorrosa para los que demandan libre comercio, cero aduana y barreras, o una unión económica marchita en declive para los que piden a gritos una unión política fuerte a nivel continental.

¹¹ En la que expone la falsedad del acceso libre e irrestricto al mercado desregulado y los peligros de la “igualdad” de competencia entre economías claramente desiguales. Disponible en: http://www.oas.org/es/centro_noticias/discurso.asp?sCodigo=05-0263. Acceso el 5/8/15.

¹² Es interesante analizar como en la Argentina, desde el espacio representado por el candidato a presidente Mauricio Macri plantean salir de estas instituciones e ingresar a la Alianza del Pacífico, cuyo requerimiento es la liberalización absoluta de la economía y firmas de grandes TLC, en: <http://www.politicargentina.com/notas/201411/4344-desde-el-macrismo-proponen-abandonar-el-mercosur-y-mirar-la-alianza-del-pacifico.html>.

¹³ Más iluminador a lo referido es Aponte: “Los acuerdos internacionales de comercio que promueven el desarrollo exógeno y no sostenible sin equidad son el eje de las políticas de comercio internacional”, Aponte García, M. *et al.* (2015). “La teorización del Nuevo Regionalismo Estratégico en el ALBA-TCP”, *EL ALBA-TCP: Origen y fruto del nuevo regionalismo latinoamericano y caribeño*, CLACSO, Buenos Aires, p. 34.

¹⁴ Aprobando una declaración socio-laboral, creando un fondo de convergencia (el FOCEM, un mecanismo de financiamiento solidario) y el Grupo de Integración Productiva (GIP).

La mejor apuesta es a la Unasur y al Alba. Desde su concreción han dado muestras de ser altamente eficaces en cuanto a los objetivos propuestos inicialmente y frente a la coyuntura internacional.

La Unasur unificó un discurso político en bloque, y ha logrado que países dialoguen y se sienten en la misma mesa¹⁵, tendiendo puentes con una unidad flexible y tolerante. Además de reunir a los Estados, los interpela y los disuade de actuar en solitario frente a un mundo accionado por bloques. Un ejemplo concreto fue la instalación de bases militares por parte de Estados Unidos en Colombia, razón por la que inmediatamente se convocó a una reunión desde Unasur repudiando y desalentando medidas de este tipo, a tan solo un año de su iniciar. También actuó como garante de la paz y democracia en Bolivia, cuando se intentó particionarla en tres¹⁶. En el conflicto Venezuela-Colombia del 2010 donde se cortaron las relaciones, el entonces secretario Kirchner ofició de mediador y recuperó el diálogo directo normalizado. Un hecho muy iluminador de cómo acciona el imperio se vio en Ecuador en 2009: Rafael Correa concluyó el contrato de las bases militares estadounidenses, pidiendo explicaciones no obtenidas de cuáles fueron sus funciones específicamente, y depuró las fuerzas de seguridad, acusadas de violaciones a los derechos humanos; un año después un golpe de Estado, encabezado por los mismos depurados, lo destituyó y secuestraba. Frente a esto el accionar de la Unasur fue clave, respaldando a Correa y promoviendo su restitución¹⁷. En el contexto de otro golpe de Estado contra Lugo en Paraguay, Unasur expulsó al país aislándolo y presionándolo para normalizar su situación y conformar un orden democrático legítimo. Y para no ahondar más en ejemplos, desde la muerte de Chávez en Venezuela, el gobierno constitucional electo de Nicolás Maduro sufre constantes manipulaciones y golpes “blandos”¹⁸; Unasur responde haciéndose presente, con cancilleres y altos mandatarios nacionales en Venezuela, asegurando la paz y en definitiva, evitando que se imponga la agenda bélica mediante operaciones infundadas por el principal financista de operaciones desestabilizadoras en el mundo.

Uno no puede reaccionar tibiamente frente a estos sucesos concretos, que no obedecen en su germen a las relaciones internacionales, sino a la soberanía e independencia nacional. Nuevamente, la Unasur demostró su necesidad en la región, pero, ¿dónde estuvieron la Organización de Estados Americanos y las Naciones Unidas?: respondiendo a los intereses de Estados Unidos, ahí radica su ineficiencia y quietud¹⁹.

El ALBA surge con la concepción de *nuevo regionalismo estratégico*, y no se utilizan conceptos como los de unión, unidad, hermanizar, sino que se busca su concreción a través de esa concepción. Dentro de esta se pueden incluir algunos componentes de la CELAC y la Unasur. El regionalismo mencionado, institucionalizado en el ALBA, pone énfasis en tres pilares: la creación de empresas estratégicas, productos y sectores con alianzas comerciales vinculadas al Estado como actor estratégico;

¹⁵ Casos como Bolivia-Chile, Colombia-Ecuador, y recientemente un nuevo caso entre Colombia-Venezuela.

¹⁶ En 2008, donde no casualmente estuvo interviniendo el mismo embajador estadounidense quien fuera responsable de la partición de la Yugoslavia.

¹⁷ Al respecto, en la Declaración de Buenos Aires sobre la situación de Ecuador, del 1 de Octubre de 2010, en el punto cuatro “afirman que sus respectivos gobiernos rechazan enérgicamente y no tolerarán bajo ningún concepto cualquier nuevo desafío a la autoridad institucional ni intento de golpe al poder civil legítimamente elegido y advierten que en casos de nuevos quiebres del orden constitucional adoptarán medidas concretas e inmediatas tales como cierre de fronteras, suspensión del comercio, del tráfico aéreo y de la provisión de energía, servicios y otros suministros.”

¹⁸ Entre ellos desclasificó las tentativas de las operaciones “La Salida” y “Operación Jericó”. La nueva manera imperante de actuar proviene de un nuevo corpus intelectual, cuyo principal teórico es Gene Sharp, del Albert Einstein Institute, autor de los *198 Métodos de Lucha no violenta*. Disponible en: http://www.aeinstein.org/wp-content/uploads/2013/09/198_methods-1.pdf. Acceso el 5/8/15

¹⁹ “¿Cuántos guatemaltecos murieron por la intervención del 54 de la OEA?, ¿Cuántos cubanos murieron en el ataque y la invasión de Bahía de Cochinos santiguada por la OEA?, ¿Cuántos muertos hubo en Chile en el golpe de Estado contra Allende aprobado por la OEA?, ¿Cuántos muertos hubo en Venezuela el 11 y 12 de abril en el golpe de Estado apoyado por la OEA?” cuestiona recientemente Nicolás Maduro. En: <http://www.telesurtv.net/news/Maduro-OEA-es-un-traste-viejo-es-tiempo-de-CELAC-20150726-0034.html>. Acceso el 5/8/2015.

un concepto de multidimensionalidad más allá de lo económico, con inclusión social; y políticas articuladas al concepto de soberanía y conformación de un accionar regional alrededor de estas políticas²⁰. El ALBA inicialmente nace como resistencia al ALCA²¹; asimismo incluye el Tratado de Comercio de los Pueblos, por lo que se menciona como ALBA-TCP indistintamente en la actualidad. Sus logros más importantes han provocado un enorme progreso, contrariando todas las recetas de integración ortodoxa basadas en el comercio²². La importancia clave del ALBA, más allá del progreso endógeno real demostrado, es su carácter contestatario y contrahegemónico. Alternativa inicialmente, ahora alianza²³, antepone un modelo de inversión regional, el comercio justo, la complementariedad en la producción, y todo con la inclusión social como telón de fondo. Y es en esta organización donde se encuentran los Estados que lanzaron programas de desarrollo autodenominados revolucionarios²⁴.

Es por lo expuesto que estas instituciones deben profundizarse frente a la coyuntura internacional²⁵. ¿A qué nos referimos cuando en abstracto teorizamos sobre soberanía? Organizaciones como estas surgen materializando este concepto, y como mencioné antes, el logro es que un Estado se sustente sobre sus propios recursos y estructuras, y pueda decidir en tanto gobierno representante de sus pueblos, su presente y futuro, sin necesidad de rendirle cuentas y pleitesía a estos viejos organismos internacionales o empresas multinacionales (con sus respectivos Estados protectores). Estados Unidos y sus socios tradicionales, en su contexto de declive hegemónico, no van a dejar que mercados donde habitualmente pudieron extraer cuantiosas ganancias a ínfimos costes se independicen. Muy pocos meses después de que Brasil anunciara el descubrimiento de grandes cantidades energéticas en su suelo, Estados Unidos lamentablemente reactiva su IV Flota, sumada a las bases militares que nos rodean²⁶. ¿Qué tienen que patrullar? Claramente encuentran su apoyo en los países pertenecientes a la Alianza del Pacífico, y en Paraguay luego del derrocamiento de Lugo y el retorno del partido Colorado. El acercamiento a Cuba luego de un embargo de incalculable injusticia, y la declaración de *amenaza inusual y extraordinaria* para Venezuela, son muestras de movimientos muy calculados en la política exterior del imperio.

El rol que juegan estas nuevas estrategias de integración en la Unasur, la CELAC y el ALBA-TCP, se refleja en su accionar político convergente al excluir rotundamente a Estados Unidos, Canadá y Europa. América Latina ya no puede ser una invocación retórica idealista: luego del vórtice integracionista propiciado por Chávez pasa a tener contenido concreto. Hoy es Unasur, es TeleSur, Petrosur, PetroCaribe, el Banco del Sur, el Banco del ALBA, el ARSAT, SUCRE y FLAR, el proyecto del Gasoducto del Sur y el anillo de red de fibra óptica.

²⁰ Sobre esta concepción y los componentes: Aponte García, M. (2014). *El nuevo regionalismo estratégico: los primeros diez años del ALBA-TCP*, Capítulo 3, Buenos Aires, CLACSO, p. 285

²¹ Ideado por Hugo Chávez y Fidel Castro, con Venezuela y Cuba como integrantes fundadores, posteriormente, se suman Estados de Sudamérica y el Caribe.

²² En cuanto a soberanía petrolera y energética el Petrocaribe; en soberanía alimentaria el ALBA-TCP-Alimentos, donde incorpora también a la Argentina, Brasil y Paraguay; en arquitectura soberana financiera el Banco del ALBA, el SUCRE (Sistema Unitario de Compensación Regional, es un instrumento que elimina la dependencia al dólar, el desarrollo comercial regional, la reducción de asimetrías y una zona económica de desarrollo compartido, mediante la complementación comercial, sobre este ver *Ibid.*, p. 265); y los programas gran nacionales de salud, cultura y educación que erradicaron el analfabetismo de Venezuela, Nicaragua y Bolivia.

²³ Sobre el cambio de nombre <http://www.noticias24.com/actualidad/noticia/60630/alba-deja-de-ser-alternativa-y-pasa-a-llamarse-alianza-bolivariana/>. Acceso el 5/8/15

²⁴ Como la Revolución Bolivariana (Venezuela), la Revolución Ciudadana (Ecuador), y el Socialismo Comunal (Bolivia).

²⁵ Más allá de los gobiernos de turno que administren los estados latinoamericanos, y de los nacionalismos cuya exacerbación provoca incongruencia con la integración.

²⁶ Luego de cincuenta y ocho años es encargada de las operaciones sobre el Caribe, América Central y del Sur, su excusa es que de facto estuvo funcionando siempre, por lo que sería una cuestión burocrática y administrativa su reactivación. Y sobre las bases, con la excusa de la lucha contra el narcotráfico por excelencia, no se sabe qué función cumplen, ni a quién obedecen, qué monitorean sus radares o a dónde van sus aviones cuando despegan.

Bibliografía

Aponte García, M. (2014). *El nuevo regionalismo estratégico: los primeros diez años del ALBA-TCP*, Buenos Aires, CLACSO.

Aponte García, M. *et al.* (2015) *EL ALBA-TCP: Origen y fruto del nuevo regionalismo latinoamericano y caribeño*, Buenos Aires, CLACSO.

Wallerstein, E. (2001). *Conocer el Mundo, Saber el Mundo*, México, Siglo XXI.

¿Qué sujeto para qué liberación? La perspectiva tercermundista de la revista *Antropología Tercer Mundo* (1968-1973)

Lucio Emmanuel Martín
Universidad Nacional del Sur
lucio.em@hotmail.com

Introducción

Durante la década de los sesenta del siglo XX se asistió, a nivel mundial, a un proceso de radicalización política y social que afectó las bases de las sociedades contemporáneas en las diversas esferas de la vida pública y privada. En los países del Tercer Mundo esta radicalización se expresó, en gran medida, en el anhelo de un mundo mejor a partir de la superación de aquellas condiciones que provocaban las injusticias de las que eran víctimas. En esta coyuntura contestataria surgió *Antropología Tercer Mundo* (ATM), una revista de política y ciencias sociales, de carácter nacional, popular y antiimperialista, vinculada a lo que se conoció como las Cátedras Nacionales (estas fueron un conjunto de cátedras universitarias de tendencia nacionalista y tercermundista, identificadas políticamente con el peronismo, que se conformaron principalmente en la carrera de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). La misma abordó un amplio abanico de cuestiones que iban desde la relación entre universidad y sociedad, el marxismo, el carácter objetivo de la ciencia, la historia nacional y el Tercer Mundo hasta el imperialismo y los procesos revolucionarios de la época, todos ellos temas que se articulaban como una totalidad coherente a partir de la perspectiva ideológica de que la función intelectual es una práctica social que debe ejercerse con vistas a transformar la realidad en que se vive. Como afirman Barletta y Lenci (2001), ATM fue una clara expresión del proceso de politización que se vivió en las universidades argentinas durante los años sesenta.

ATM, cuyo primer número data de noviembre de 1968, es el resultado de un experimento que intento amalgamar corrientes tan diversas y muchas veces contrapuestas como el peronismo, el marxismo y el cristianismo. Este sincretismo se expresó, en un primer momento, en la necesidad de construir una ciencia social no subordinada a los preceptos de los grandes centros de poder políticos, económicos e intelectuales, como había sido, según ATM, la práctica científica hegemónica durante la experiencia modernizadora de la universidad del periodo posperonista bajo la poderosa influencia del sociólogo Gino Germani en la década de 1960. Estos intelectuales buscaron generar una alternativa politizada, nacionalista, tercermundista y antiimperialista que sirviera al pueblo en el movimiento de liberación que éste, según ellos, se encontraba potencialmente capacitado para encarar. Asimismo, las ideas de ATM pueden enmarcarse dentro del campo ideológico conocido como “Nueva Izquierda”, es decir, el heterogéneo conglomerado de fuerzas sociales y políticas, provenientes tanto de la izquierda

tradicional, como del catolicismo, el peronismo y el nacionalismo, que impulsó un intenso proceso de protesta social y agitación política desde fines de la década de los sesenta (Torti, 1999).

En el presente trabajo se analizarán algunos aspectos referidos a la problemática de la revolución y la liberación nacional, que se sostenían desde ATM, en el período que se extiende entre fines de los años sesenta e inicios de los años setenta. De manera concreta, se abordará la temática del sujeto revolucionario que, en el marco del proceso de emancipación del Tercer Mundo durante la Guerra Fría, los intelectuales reunidos en torno a la mencionada revista se encargaron de pensar. Nuestro planteo en esta ponencia priorizará dos elementos específicos: en primer lugar, las discusiones con las ideas marxistas que postulan un sujeto revolucionario clasista y, en segundo lugar, la posibilidad de buscar en el nacionalismo elementos que ayuden a definir un sujeto revolucionario específico. Por esto último entendemos a aquella fuerza social con capacidad, al menos potencial, de subvertir el orden de dominación imperante, el cual es comprendido desde ATM como la subordinación de los hombres a las cosas (Carri, 1968).

Somos conscientes que la tentación de simplificar las diversas miradas parciales que constituyen una publicación, priorizando la totalidad, es un peligro real. Creemos, sin embargo, que es posible hallar la tonalidad que unifica una serie de significados, que dan origen y sentido al proyecto común, sin minar ni silenciar la heterogeneidad que lo habita. El hecho de no pasar por alto la problemática de la *reducción* de sentidos, reafirma la búsqueda de las tensiones constitutivas que le dan razón al proyecto total sin destruir la publicación mediante una excesiva fragmentación.

Las fuentes utilizadas son diversos artículos extraídos de distintos ejemplares de ATM, cuya edición se extendió entre noviembre de 1968 y marzo de 1973.

Sobre el marxismo

Durante los primeros números de ATM se verifica la clara intención, que con el correr de los mismos irá dejando lugar a otras preocupaciones, de discutir con una de las tradiciones revolucionarias más importantes del siglo XX: el marxismo. Resulta evidente que cualquier pretensión de postular una vía revolucionaria particular debía, al menos desde la teoría, ajustar cuentas con la ideología que había sido inspiración de los más grandes estallidos sociales de la primera mitad de la centuria.

Las primeras afirmaciones sobre las ideas de Marx se empeñan en resaltar que

(...) desde el momento en que el marxismo se convierte en sociología pierde, por un lado, sus contenidos revolucionarios, y por otro, se entronca en la tradición de los marxistas argentinos que siempre enfrentaron al pueblo y a su historia para terminar aliados a la dominación imperial (Carri, 1969: 57).

Sin embargo, este carácter contrarrevolucionario de los intérpretes del marxismo no es asignado al pensamiento marxiano en sí mismo sino a lo que en la revista se denomina “marxismo sociológico”, una perspectiva que trabaja “subordinando el hombre y la historia a la economía” que no es otra cosa que “economismo elevado a la categoría de ciencia” (Carri, 1968: 2). En esta misma línea se encuentran artículos, como la entrevista a Umberto Cerroni (Flores Olea, 1968), que intentan realizar el rescate de un pensamiento marxiano no determinista, no reduccionista y profundamente historicista, entendido como concepción crítica del mundo. Aquí se expresa la inicial consideración positiva que desde ATM se sostenía acerca de esta ideología, siendo importante dar la batalla en el campo de las ideas acerca de cuáles eran los fundamentos profundos del pensamiento marxiano que evite colocarlo en el lugar de un

ideario perimido sin ninguna utilidad para los pueblos del Tercer Mundo, aun reconociendo los problemas que en su aplicación concreta experimentaron los países del socialismo realmente existente. En esta línea, Barletta y Lenci manifiestan que se intentaba mostrar que era viable crear una alternativa tercermundista desde el pensamiento marxista (2001:182).

Sin embargo, rápidamente se produce un viraje teórico ejemplificado en textos que cuestionan una de las banderas más caras del marxismo como es la del internacionalismo proletario al que califican, en el contexto mundial de los años sesenta, de “una abstracción sin sentido en tanto despojada de la perspectiva nacional” ya que “el alto nivel de vida de la clase obrera” de los países altamente industrializados del mundo “se basa en la efectiva explotación de los obreros y campesinos de nuestros pueblos” (Gutiérrez, 1969: 2). De esta manera se introduce uno de los temas que será retomado más adelante en diversas notas de la revista: la problemática de los dos imperialismos y, más precisamente, la cuestión del socialimperialismo vinculado a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), siendo este uno de los aportes más interesantes de ATM. Esta idea sostenía que el Estado surgido de la revolución de octubre de 1917 en Rusia, así como el resto del campo socialista (excluyendo a China), participaban “de la cuota extra de plusvalía que se extrae a las masas de los países del Tercer Mundo” (Gutiérrez, 1969: 2). Con esto se desplazaba el foco subversivo en el sistema capitalista mundial desde el bloque socialista, defensor de ideas marxistas, hacia los países del Tercer Mundo que levantaban la bandera de la liberación tanto nacional como social

A partir de la base que dan estas caracterizaciones, comienza una crítica profunda donde se discute el dogmatismo de ciertas vertientes del marxismo que intentan extrapolar formulas preestablecidas, que en su contexto espacio-temporal de surgimiento pudieron ser válidas, a todas las realidades sociales por igual como hace el “marxismo dogmático, donde aparentemente el sujeto social (proletariado) y la ideología que este debe portar están dadas desde antes” (Argumedo, s/f: 91). Estas construcciones son tildadas de abstracción a-histórica ya que no tienen en cuenta las determinaciones reales existentes en las distintas coyunturas históricas.

Es importante resaltar que no se niega que desde el pensamiento marxiano se haya realizado una crítica válida al capitalismo europeo decimonónico al hacer foco en que la clase obrera era “el sector que (dentro de la sociedad capitalista europea) es supuestamente el único capaz de transformar radicalmente este sistema” (Argumedo, s/f: 92) sino que, como dijimos, el problema se encuentra en hacer extensivo este análisis a una fase nueva del capitalismo (el imperialismo) y a otro marco espacial (el Tercer Mundo). Entonces, si bien Marx estableció una serie de postulados básicos en su análisis de la sociedad capitalista europea y pretende, según ATM, que dicha experiencia sea universalizada como requisito necesario “para gestar las condiciones objetivas que permitan revolucionar este sistema para implantar el socialismo” (Argumedo, s/f: 93), también se resalta que “La historia del último siglo de desarrollo del marxismo es la definición y redefinición de los postulados básicos trazados por Marx, a través de prácticas políticas concretas” (Argumedo, s/f: 94), es decir, de la reelaboración de su contenido doctrinario.

A lo largo de este apartado hemos intentado realizar un breve recorrido por ATM problematizando la perspectiva que la nombrada revista sostenía tanto acerca del pensamiento marxiano como de los intérpretes posteriores del mismo. Como conclusión preliminar consideramos válido sostener que, a medida que se editaban nuevos números de ATM, se fue produciendo un deslizamiento que partió desde un tratamiento benévolo hacia el pensamiento marxiano, con críticas a sus intérpretes argentinos tanto políticos como académicos (Carri), e incluso el sostenimiento de una plausible y viable mirada tercermundista donde las ideas de Marx y Engels jugasen un rol importante (entrevista a Cerroni) hasta desembocar en una crítica general y profunda de los fundamentos teóricos del pensamiento marxiano

que, sin caer en el campo del anti-marxismo, lo consideraba potencialmente ajeno a las necesidades político-prácticas de los pueblos del Tercer Mundo (Gutiérrez y Argumedo).

Sobre el nacionalismo

A diferencia de lo que sucede en la polémica acerca del marxismo, la cuestión del nacionalismo encuentra un hilo conductor mucho más estable y unitario en las páginas de ATM. De manera introductoria, podemos resaltar el carácter positivo con el cual se reviste a los movimientos nacionalistas en tanto expresión activa de las luchas de los pueblos por su “soberanía política, justicia social, independencia económica. No hay nación bajo el designio imperial sino colonia, factoría, satelismo” (Mastrorilli, 1969: 17). La Nación se yergue así como la contracara epocal del imperialismo internacional, y de sus representantes locales, que explota de manera estructural a los pueblos del Tercer Mundo. La problemática se enuncia en términos de clara oposición donde

(...) dicho proceso se presenta como la interacción continua de dos grandes líneas políticas: un sector nacional, en perpetua búsqueda de afirmación soberana, y asumido históricamente en los grandes movimientos de masas, y un sector caracterizado por su compromiso con la ideología extranjerizante (Gutiérrez, s/f: 60).

No es, entonces, cualquier Nación, sino una concreta que encuentra los elementos específicos que le dan forma y sentido en su manifestación como movimiento de liberación. Como leemos en ATM:

El sistema imperialista produce una oposición radical a su dominio que se expresa en las revoluciones antiimperialistas y en los movimientos de liberación nacional. Los movimientos de liberación nacional encarnan concretamente, prácticamente, la negación a la opresión del sistema sobre el conjunto vivo de la nacionalidad: el pueblo (Carri, 1970: 13).

Este Pueblo, que es el conjunto vivo de la nacionalidad, representa la fuerza superadora de la etapa imperialista. Y, a la universalización del dominio del capital monopolista a nivel mundial, se le opondrá la solidaridad entre los pueblos del Tercer Mundo, realidad esta última también producto de esa etapa histórica específica ya que

La lucha contra la conquista y la colonización por las masas de los continentes colonizados desde que existe la colonización -porque el Tercer Mundo es un proceso histórico y no una entelequia siempre presente- muestra como necesidad para que exista el Tercer Mundo la aparición y consolidación del polo explotador, sin imperialismo no hay Tercer Mundo (Carri, s/f: 100).

Otro elemento fundamental, a la hora de entender la visión particular de ATM sobre la problemática del nacionalismo, es la vinculación que se establece con lo que llaman cultura popular. Esta última es entendida como manifestación política de las creencias y vivencias de un pueblo donde perviven las luchas del pasado actualizadas en el presente, transformándose así en la condición de posibilidad indispensable sin la cual no se puede concebir la existencia de un movimiento nacional ya que “Expresa la lucha y los contenidos de la misma (...) no sujetándose a fórmulas organizadas preestablecidas” (O’ Farrell, 1969: 19).

Resulta interesante notar la distinción inmediata que se establece, en algunos artículos de ATM, entre la cultura popular y la cultura ilustrada donde el énfasis se encuentra en la finalidad concreta de ambas. Así, mientras que:

La cultura ilustrada se afirma en los grupos y en su orden de apropiación de bienes y ventajas a expensas de los demás. Esta apropiación en realidad equivale a una extorsión agresiva que opera de un modo inclusivo y excluyente: inclusivo al máximo en favor de los propios intereses momentáneos e individuales y excluyente al máximo de los intereses sociales (O' Farrell, 1969: 22).

En el caso de la cultura popular el núcleo “se orienta a todo el espectro de la problemática humana y consiguientemente contra el reduccionismo de la realidad que cabe dentro de la estrechez de los selectos” (O' Farrell, 1969: 23).

Esta “estrechez de los selectos”, que conceptualiza Justino O' Farrell, es el reflejo de una cultura superior que los opresores creen encarnar que, a la vez, deslegitima como insignificante e incluso defectuosa (léanse aquí los ecos de la barbarie) visiones alternativas de ordenar la vida en sociedad dándoles “la garantía ideológica que los demás son inevitablemente inferiores, irracionales, infrahumanos, en comparación con la superioridad por ellos lograda” (O' Farrell, 1969: 23).

Mientras que, en el polo completamente opuesto, “La contextura de la cultura popular da cabida a sus elementos, no tanto como pesimismo o el optimismo de los selectos, sino como problemática (...) Su supuesto básico dice que apenas hay un hombre, se constituye el hecho racional” (O' Farrell, 1969: 23). Esta prioriza la vida, que es diferencia y contradicción, en detrimento de una falsa unidad construida a base de hierro y fuego.

El vínculo que se establece desde ATM entre movimiento nacional y cultura popular, en el contexto de la opresión imperialista, es directo e inescindible en la medida en que esta última “es el mecanismo que el pueblo emplea para unificarse y realizar su proyecto histórico (...) es inseparable de su misma definición como pueblo, que se autoafirma luchando contra la dominación, es decir, luchando por el poder (...) la cultura popular es ante todo un hecho político” (Gutiérrez, s/f: 69).

Conclusiones

A partir de los elementos brevemente expuestos podemos elaborar algunas afirmaciones provisorias relativas a la temática del sujeto revolucionario en la Nueva Izquierda y, más concretamente, en ATM. Como dijimos al principio del trabajo, cuando nos referimos a sujeto revolucionario hablamos de aquella fuerza social que se encuentra capacitada para subvertir el orden de cosas establecidas.

Por un lado, entendemos que para ATM el mismo no puede ser pensado como una realidad a-histórica sin conexiones con una coyuntura específica sino que, muy por el contrario, se debe partir de las relaciones sociales, económicas y políticas de una época determinada para comprender cuál es el sujeto/s que pueden superar las condiciones de opresión imperantes. Así, y en clara discusión con un marxismo ciertamente esquemático, desde ATM se dice que:

Hay que cuidarse de caer en el economismo vulgar, no se debe partir de la descripción económico-social de las clases y después adecuar la política a la misma; sino que el punto de partida es la política concreta del imperialismo y de allí descubrir que clases y grupos la sufren integralmente, quienes son los absolutamente desposeídos (Carri, s/f: 33).

También podemos sostener, desde las páginas de ATM, que el sujeto revolucionario, en tanto encarnación del Pueblo políticamente consciente de sí, será una entidad plural y polimórfica cuyos componentes solo son identificables en oposición al régimen imperialista del capitalismo monopolista afirmando que “la unidad popular es condición irrestricta de presencia política decisiva; mientras la disolución del movimiento en tantos sectores como clases y entidades corporativas (estudiantes, iglesia, militares, etc.) existen en él actúa como elemento político del sistema que se defiende” (Carri, 1970: 14).

Finalmente, podemos aseverar que, desde ATM, la clave interpretativa para clarificar en cada coyuntura cuales son los espacios en pugna es el de la opresión o, mejor dicho, el de visualizar cuales son los sectores de la sociedad que más sufren la opresión y explotación del sistema de dominación imperante. Así, como afirma Roberto Carri, uno de los autores que más artículos aportó a ATM:

Debe ser formulada en forma continua la pregunta acerca de cuáles son las clases y grupos sojuzgados en forma absoluta por los imperialistas, cuales son las concretas condiciones en que se manifiesta la subordinación, que límites establece el sistema a estos sectores, básicos para su supervivencia, pero que no reciben la contrapartida integradora del régimen, en definitiva quienes son los que ‘no tienen nada que perder’ (Carri, s/f: 33).

Fuentes

- Argumedo, A. (s/f). “Notas sobre la polémica con el marxismo”, *Antropología Tercer Mundo*, Buenos Aires, n.º 6, pp. 87-96.
- Carri, R. (1968). “El formalismo en las ciencias sociales”, *Antropología Tercer Mundo*, Buenos Aires, n.º 1, pp. 1-6.
- Carri, R. (1969). “El formalismo en las ciencias sociales, 2da parte”, *Antropología Tercer Mundo*, Buenos Aires, n.º 2, pp. 55-65.
- Carri, R. (1970). “Poder y dependencia”, *Antropología Tercer Mundo*, Buenos Aires, n.º 4, pp. 11-28.
- Carri, R. (s/f). “Crítica al desarrollismo”, *Antropología Tercer Mundo*, Buenos Aires, n.º 5, pp. 19-44.
- Flores Olea, V. (1968). “Problemas de las Ciencias Sociales (Entrevista con Umberto Cerroni)”, *Antropología Tercer Mundo*, n.º 1, pp. 18-34, Buenos Aires (tomado de *Revista Mexicana de Sociología*, Año XXIX, vol. XXIX, n.º 1, 1967).
- Gutiérrez, G. (1969). “La idea de la revista Antropología 3er. Mundo”, *Antropología Tercer Mundo*, Buenos Aires, n.º 2, pp. 1-7.
- Gutiérrez, G. (s/f). “Cultura popular y cultura ilustrada”, *Antropología Tercer Mundo*, Buenos Aires, n.º 5, pp. 59-73.
- Mastrorilli, C. (1969). “La dialéctica de la civilización o la barbarie como forma de dominación política”, *Antropología Tercer Mundo*, Buenos Aires, n.º 3, pp.17-31.
- O’ Farrell, J. (1969). “La Cultura Popular Latinoamericana”, *Antropología Tercer Mundo*, Buenos Aires, n.º 2, pp. 19-25.

Bibliografía

- Barletta, A. y Lenci, L. (2001). “Politización de las Ciencias Sociales en la Argentina. Incidencia de la revista Antropología 3er. Mundo 1968-1973”, *Sociohistórica*, n.º 8, pp. 177-199.
- Tortti, M. C. (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 tiempo del GAN*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 205-234.

¡Cuidado: personal trabajando!

Construcciones y deconstrucciones del concepto de trabajo a partir de experiencias de cooperativas de trabajo

Maite Anahí Martínez
Universidad Nacional del Sur
maipuntaalta@gmail.com

Cristian De Marco
Universidad Nacional del Sur
soysurero@yahoo.com.ar

Trabajen, compañeras, pensando que el fin al que tienden nuestros esfuerzos -la felicidad de todos- es muy superior a la fatiga de cada uno. A esto los hombres llaman ideal, y tienen razón. No hay otra filosofía en la vida de un hombre y de una abeja.

La abeja haragana,
Horacio Quiroga 1918

La primera estación

El presente trabajo se plantea como la primera escala donde estaciona una investigación con muchas millas por recorrer. Durante este trayecto esperamos analizar los aportes que las experiencias realizadas en las cooperativas de trabajo pueden sumar a la reconstrucción del concepto de trabajo. Mucha tinta se ha vertido a la hora de escudriñar sobre este tema que parece tan propio de nuestra época y sin embargo ha acompañado al ser humano desde el principio. En la Antigüedad se consideraba que la naturaleza proveía las respuestas a las necesidades básicas. El trabajo propiamente dicho era una actividad que realizaban los seres considerados inferiores en la escala social, los esclavos. La diferencia se establecía desde el lenguaje cuando tres vocablos separaban lo que hoy entendemos como trabajo: *labor* como actividad física que se realizaba para la supervivencia, la simple adaptación del ser humano a las leyes naturales que lo condicionaban; *poesis* para referirse a las creaciones artísticas y culturales que permitían, a través de una obra perdurable, la trascendencia del ser en esta tierra y en los planos sobrenaturales; *praxis* para indicar las actividades políticas que caracterizaban al ser humano como ser social a través del discurso, de la palabra, cuyo ámbito de acción por excelencia era la comunidad, la polis. De esta forma se establece un abismo entre el esfuerzo físico y la actividad intelectual. Esto se acentúa cuando conocemos que la palabra trabajo proviene del latín *tripalium* una herramienta de tres puntas utilizada en la agricultura pero también para la tortura. A ésta construcción asociada al sufrimiento se suma la interpretación medieval del trabajo como una carga, un castigo divino a consecuencia de la desobediencia del hombre relatada en el Antiguo Testamento¹. Esto cambiará en la

¹La tradición judío-cristiana bien puede basarse en el libro bíblico de Génesis, específicamente en el capítulo 3. En esos versos del 17 al 19 encontramos frases célebres como “maldita será la tierra por tu causa, con dolores comerás de ella todos los días de tu vida (...) con el sudor de tu rostro comerás el pan hasta que vuelvas a la tierra”, etc. No obstante retrocediendo al capítulo 2 verso 15 podremos reconocer un aporte que permitiría una visión diferente: “Tomó, pues, Jehová Dios al hombre,

Modernidad donde se produce una glorificación extrema de la valorización del trabajo como fuente de bienestar y progreso fomentado por humanistas renacentistas como Bacon, predicadores protestantes de la talla de Wesley, materializados en la ética del trabajo del capitalismo industrial. Es en este periodo donde el trabajo cobra su carácter central en la vida cotidiana.

En este apartado nos parece apropiado recuperar muy brevemente los aportes que realiza la extensa obra de Karl Marx a partir del materialismo histórico y el diálogo que posteriormente establece con él Jürgen Habermas². Ambos parten de los postulados filosóficos de Hegel priorizando aspectos diferentes. Desde la teoría social clásica se destaca el carácter social del trabajo que es, ante todo la transformación de la naturaleza según las necesidades humanas. En *El Capital* (1867) el pensador alemán nacido en 1818 establecía que “Cada uno de los oficios individuales (...) forman en su totalidad los eslabones del sistema social de la división del trabajo, que se adaptan a la diversidad infinita de las necesidades. De esta manera, trabajando los hombres unos para otros, sus obras privadas revisten, por esa sola razón, un carácter social”³ Se invierte la subordinación del hombre sobre el medio que lo rodea, es decir que ya no se adapta a los ciclos naturales, los adapta según sus intereses. La naturaleza es modificada, alterada y, siguiendo la idea hegeliana, el ser humano se modifica a sí mismo en un proceso de autodesarrollo que excede la mera actividad laboral. Pero no debemos olvidar que la presunción base de la teoría marxista es que el factor económico determina todos los demás factores y la clave está dada en las relaciones de producción. Es aquí donde se sitúa el más significativo cuestionamiento de Habermas al considerar reduccionista la postura marxista. El Sociólogo considerado representante de la “segunda generación” de la escuela de Frankfurt realiza una crítica a la modernidad y replantea el concepto de trabajo a partir de sus dimensiones simbólicas, que a su modo de ver se encuentran soslayados en la teoría marxista por el condicionamiento de la vida material sobre la vida social. Habermas recupera los postulados que Hegel dictó en Jena sobre las tres formas de mediación entre sujeto y objeto:

- a) relación entre naturaleza y símbolos autogenerados (lenguaje)
- b) sometimiento de la naturaleza por parte del sujeto (trabajo)
- c) interacción sobre la base de la reciprocidad.

Entre estos tres elementos que configuran la identidad de la autoconciencia para Hegel, Habermas destaca el rol del lenguaje, de lo simbólico como la esencia indisoluble a partir de donde se construye la relación entre los otros dos elementos.

Otro grano de arena

Conforme la sociedad fue complejizándose, se ampliaron sus estructuras productivas y nuevos ejes se sumaron a las discusiones en torno al concepto de trabajo. Cuestiones de género, la incorporación al medio laboral de nuevos colectivos sociales, los cambios en el trabajo asalariado y en la organización social de la producción abren nuevos interrogantes que nos empujan a la búsqueda de otras respuestas o a repensar lo que dábamos por sentado. El debate, lejos de agotarse se enriquece.

y lo puso en el huerto de Edén, para que lo labrara y lo guardase” Según estos escritos aún en el paraíso el ser humano debía realizar actividades tendientes a la transformación responsable de su entorno desde el momento mismo de su creación.

² Para indagar acerca de los debates en torno a los encuentros y desencuentros teóricos entre Marx y Habermas sugerimos Noguera, J. (2002). “El concepto de trabajo y la teoría social crítica”, *Revista de Sociología*, n.º 68, pp 141-168. Aguilar, O. (1998). “Trabajo e interacción: la crítica de Habermas a Marx”, *Revista de la Academia*, n.º 3 pp 77-105

³ En 1987 se publicó el primer volumen. La obra completa de *El Capital* implica 8 tomos. Recomendamos el compendio realizado en 1999 por la editorial Alba de Madrid.

El ser humano en su búsqueda de soluciones, como ser social y cultural que es, desarrolló el cooperativismo. Podemos encuadrarlo en la llamada economía social donde, como contra versión al modelo capitalista se prioriza el ser humano por encima del capital y la intensificación de los lazos de solidaridad son la base para las relaciones productivas. Si el movimiento obrero fue el hijo no reconocido de la Revolución Industrial, algo similar podemos decir del cooperativismo. Su origen se remonta al año 1844 cuando en Inglaterra 28 tejedores desocupados crean el primer Almacén cooperativo en la ciudad de Rochdale, dando luz a la primera Cooperativa de Consumo⁴. El elemento vital establecido fue una Carta de Cooperación presentada ante la Cámara de los Comunes. En ella se establecían una serie de reglas que debían seguirse estrictamente y que basaban su organización en el principio de solidaridad. Posteriormente el proyecto fue replicándose al punto de que en 1895 se crea la Alianza Cooperativa Internacional. Esta entidad cuya sede se sitúa en Suiza, será la encargada de establecer los principios que hoy guían al movimiento⁵:

- Adhesión voluntaria y abierta.
- Gestión democrática por parte de los asociados.
- Participación económica de los asociados.
- Autonomía e Independencia.
- Educación, formación e información.
- Cooperación entre cooperativas.
- Interés por la comunidad.

En el mismo Congreso se estipula que “Una Cooperativa es una asociación autónoma de personas que se han unido voluntariamente para hacer frente a sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales comunes por medio de una empresa de propiedad conjunta y democráticamente controladas” Las palabras clave son autonomía, propiedad conjunta y democracia. Son una respuesta a las condiciones económicas opresivas surgidas a partir de la modernidad y sus consecuencias para las clases sociales desfavorecidas ante la usura, el desempleo, la explotación, la alienación.

Cruzando el océano

El movimiento prolifera a mediados del siglo XIX rápidamente y llega a nuestro país con los inmigrantes europeos de la mano de las ideas socialistas, pero manifestándose y representando intereses sociales diferenciados. Por un lado los sectores obreros buscaron en este tipo de organizaciones una forma de emancipación del sistema capitalista. En otro ámbito, integrantes de la burguesía nacional encontraron un mecanismo que les permitía desarrollar sus actividades comerciales e industriales enfrentando empresas extranjeras, monopolios, y adversidades en conjunto. En 1864 Paraná nace la primera cooperativa argentina concebida por los naturalistas franceses Maximilien y Oscar Durand Savoyat. “El Colmenar” comenzó su producción con 40 colmenas iniciando una cooperativa popular⁶. Hay muchos ejemplo representativos: “El Hogar Obrero” una cooperativa de consumo y vivienda creada en 1905 que otorgaba préstamos destinados a la construcción de viviendas en la Ciudad de

⁴ Este es el hito considerado fundacional del movimiento por el cual los obreros que habían sido despedidos de una fábrica por participar de una huelga, aportando 28 libras como capital inicial para la nueva sociedad, hoy son recordados como “los pioneros de Rochdale”. No obstante debemos mencionar como precursores a Philippe Buchez y Louis Blanc en Francia; Hermann Schultze y Friedrich Wilhelm Raiffeisen en Alemania y a Robert Owen junto con William King en Inglaterra. Todos ellos merecen el reconocimiento por los diversos aportes realizados al movimiento aún en gestación.

⁵ En 1937 hubo una primera revisión de los postulados elaborados en Rochdale. Una nueva redacción se realizó en 1966 que perduró hasta 1995, año en que un nuevo Congreso terminó de establecer los principios actuales.

⁶ Para indagar en este y otros ejemplos Izarra, L. (2006). *Orígenes del cooperativismo eléctrico argentino*, Archivo Histórico Municipal, Punta Alta.

Buenos Aires; “El Progreso Agrícola”, situada en Pigüé provincia de Buenos Aires, cooperativa de seguros agrícolas y anexos nacida de colonos franceses en 1889 con el fin de asegurar la cosecha contra el granizo. Desde entonces encontraremos numerosos ejemplos pues el cooperativismo recibió un fuerte impulso en la década de 1920 y fue Juan B. Justo, el fundador del Partido Socialista Argentino, uno de sus grandes propulsores.

Reduciendo escalas

Con el fin de abaratar costos, eliminar intermediarios, y atender las diferentes necesidades socioeconómicas de los asociados el panorama se diversifica. Según el objeto social por la que fueron creadas, las cooperativas se clasifican en: agropecuarias, de provisión de servicios públicos, de vivienda, de consumo, de crédito, de seguros, bancos cooperativos, y de trabajo. Este último eslabón es al que prestaremos atención en aras de los objetivos reducidos de nuestro estudio. Según el INAES⁷ las cooperativas de trabajo están formadas por trabajadores que ponen en común su fuerza laboral para llevar adelante una empresa de producción tanto de bienes como de servicios. Con el transcurso de los años la figura jurídica de las Cooperativas y en especial de trabajo se ha transformado en una salida válida para múltiples situaciones cuyo denominador común es la puesta en peligro de una fuente de trabajo y la consideración por parte de sus trabajadores de que es posible salvarla de manera colectiva.

En la ciudad de Punta Alta, ubicada en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires podremos hallar varios casos por demás significativos⁸. Docentes de una escuela técnica, obreros de una fábrica de armas, trabajadores de productos lácteos, tienen dos cosas en común: la pertenencia local a la ciudad mencionada y la resistencia a los embates socioeconómicos mediante la recuperación de sus fuentes de trabajo a través de la creación de cooperativas de trabajo.

Aproximadamente en 1950 los productores rurales dedicados a la producción tambera concuerdan en que la unión bajo la órbita de una cooperativa les permitirá enfrentar la suba de precios de las materias primas que tanto los venía perjudicando. Deberán esperar 19 años para poder construir las instalaciones que albergarán un equipo de pasteurización y homogeneización importado desde Suecia capaz de elaborar los quesos y productos varios que los harán prestigiosos en la región. Una honda crisis económica llevará a la empresa a la quiebra para ser expropiada y recuperada por sus trabajadores en 2007, reconstituida en una nueva cooperativa de trabajo. A pesar de los esfuerzos de sus integrantes y del apoyo del municipio local, la empresa sucumbe en un sueño profundo desde febrero de 2014.

En 1948, por iniciativa de personal civil de los talleres generales de la Base Naval Puerto Belgrano (BNPB), el Taller de Armas Livianas Argentinas (TALA SRL) realiza sus primeros pasos en la ciudad de Punta Alta. En los albores de la década del 70 la empresa en decadencia pasa a manos de sus trabajadores que la mantendrán vigente aproximadamente 10 años más. Aunque nunca lograron constituirse como cooperativa de trabajo formalmente, lo fueron en su funcionamiento y administración.

En 1997 con base en las transformaciones de la Ley Federal de Educación, la Armada Argentina decide por razones presupuestarias cerrar las instituciones educativas que tenía bajo su órbita. Surge, por iniciativa de padres y docentes, la Cooperativa de Trabajo y Enseñanza Centenarios Limitada para mantener en marcha la Escuela Técnica Básica que remontaba sus orígenes hasta 1937. En la actualidad

⁷ Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social, organismo estatal dependiente del Ministerio de Desarrollo Social encargado de de promoción, desarrollo y control de la acción cooperativa y mutual.

⁸ La ciudad presenta tempranos antecedentes de cooperativas de diversa índole: 1913 “Cooperativa Obrera Económica de Consumos Punta Alta”; 1920 “Cooperativa de Consumo” formada por inmigrantes italianos; 1923, cooperativa agropecuaria “El Porvenir de Bajo Hondo”; 1926 “Cooperativa Eléctrica de Punta Alta” (CEPA), la primera de su clase en América del Sur y aún vigente.

el Instituto cuenta con una oferta educativa que incluye Educación Primaria y Educación Secundaria Técnica, un plantel de 120 asociados, que aportan el 5% de su sueldo, y una matrícula de 652 alumnos⁹. La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires subvenciona el 68% de la planta docente, el porcentaje restante al igual que todos las demás erogaciones son solventadas por la cooperativa. Continúa funcionando frente a los Talleres Generales que alguna vez albergaron a los fundadores de TALA.

A modo de conclusión

Teniendo en cuenta los cuatro ejes teóricos para el estudio del concepto de trabajo establecido por Noguera (2002)¹⁰ nos posicionamos en el concepto amplio de trabajo que considera que “una actividad laboral puede tener recompensas intrínsecas a la misma, y que por tanto el trabajo no necesariamente consiste en una actividad pura y exclusivamente instrumental, sino que puede ser —al menos parcialmente— autotélica (tener en ella misma su propio fin). Las cooperativas de trabajo son un tipo de respuesta ante una necesidad, una forma viable de enfrentar la posible pérdida de la fuente de trabajo, pero también se presentan como nuevas formas de gestión de la producción, de distribución de riquezas, de vínculos humanos. Lo que motoriza el interés para los realizadores de este trabajo, es el carácter horizontal de su organización interna. Basados fundamentalmente en los principios de solidaridad, gestión democrática de los asociados, la participación económica igualitaria bajo el precepto de reciprocidad y la preeminencia del trabajo por sobre el capital, del sujeto por sobre el objeto, observamos un avance hacia la emancipación laboral y mental a partir de un proceso de concientización de que nuevas formas de organización y relaciones de producción son posibles. Esta no es la vía revolucionaria que provocará la ruptura en el orden capitalista. Podemos reconocer que es una alternativa que permite una (re)inserción en el mercado mediante mecanismos de adaptación que aseguren la permanencia en el sistema. Pero es un valor agregado en el trayecto que va desde la autogestión hacia el autodesarrollo. Recuperamos las relaciones dialécticas establecidas por Hegel para la identidad de la autoconciencia entre lenguaje/trabajo/interacción reconociendo su forma indisolublemente social pero también su origen simbólico.

Bibliografía

- Aguilar, O. (1998). “Trabajo e interacción: la crítica de Habermas a Marx”, *Revista de la Academia*, n.º 3, pp. 77- 105 .
- Archivo Histórico Municipal, Cultura Rosales <http://www.archivodepunta.com.ar>.
- Benecke, D. (1987). *Las cooperativas en América Latina*, s/l, Biblioteca Central Unisinos.
- Boris Marañón-Pimentel (Coord.) (2012). *Solidaridad económica y potencialidades de transformación en América Latina*, Buenos Aires, Grupo de Trabajo CLACSO
- Hirata, H. y Zariffian, P. (2007), “El concepto de trabajo”, *Revista de Trabajo*, año 3 n.º 4.
- Instituto Nacional de Asociativismo y economía social: <http://www.inaes.gob.ar>.

⁹ Para más información: Usunoff, N. (2013). *La cooperativa “Centenarios” y el rescate de la Escuela de Aprendices y operarios de la Base Naval Puerto Belgrano*, Bahía Blanca, GIDECOOP, Departamento de Ciencias de la Administración UNS.

¹⁰ 1) Valorización vs desprecio del trabajo. 2) Concepto amplio vs concepto reducido del trabajo. 3) Productivismo vs anti-productivismo en relación con el trabajo 4) Centralidad vs no centralidad del trabajo.

- Izarra, L. (2006). *Orígenes del cooperativismo eléctrico argentino*, Archivo Histórico Municipal, Punta Alta.
- Marx, K. (1999). *El capital*, Madrid, Alba.
- Noguera, J. (2002). “El concepto de trabajo y la teoría social crítica”, *Revista de Sociología*, n.º 68, pp 141-168.
- Rieznick, P. (2001). “Trabajo, una definición antropológica”. Dossier: Trabajo, alienación y crisis en el mundo contemporáneo, *Razón y Revolución*, n.º 7, verano, reedición electrónica.
- Usunoff, N. (2013). *La cooperativa “Centenarios” y el rescate de la Escuela de Aprendices y operarios de la Base Naval Puerto Belgrano*, Bahía Blanca, GIDECOOP, Departamento de Ciencias de la Administración UNS.

Las nociones de emancipación y liberación en el contexto latinoamericano: los aportes de la Filosofía de la Liberación y la Filosofía Intercultural

Juan Luis Speroni

Universidad Nacional del Sur

jsperoni@uns.edu.ar

1. Introducción: Alberdi y el llamado a la “emancipación mental”

La noción de emancipación ocupó un lugar central en los procesos posindependentistas de la primera mitad del siglo XIX, en los cuales se fueron constituyendo las naciones latinoamericanas. Dentro del ámbito argentino, la denominada “generación del 37”, grupo de jóvenes liberales con Sarmiento, Alberdi y Echeverría entre los más reconocidos, designó con los términos de “emancipación mental” la tarea específica de su propia generación y de las venideras. Ya se había logrado la independencia política, ya se habían roto las cadenas de la colonia, sostenían, pero España permanecía aún presente en las mentes, los hábitos y las costumbres de la población argentina. Por eso van a postular como necesidad imperiosa y tarea imprescindible lograr una emancipación más profunda, más radical: una emancipación mental, social y cultural. “Y como la filosofía, afirmaba Alberdi, es la negación de toda autoridad que la de la razón, la filosofía es madre de toda emancipación, de toda libertad, de todo progreso social. Es preciso, pues, conquistar una filosofía, para llegar a una nacionalidad”¹. Con estas palabras Alberdi fijaba la tarea propia y específica de los filósofos y pensadores (e intelectuales en general) latinoamericanos, y se transformaba, de esa manera, en un punto de referencia ineludible para muchos de aquellos que posteriormente se lanzaron a la búsqueda de un pensar propio, auténticamente argentino o latinoamericano. No obstante, no dejará de ser problemático el hecho de que esa necesidad de lograr la “emancipación mental” para poder dar fin a la relación dependiente con la Europa medieval (España), estaba ligada, paradójicamente, a la imperiosa necesidad, según afirmaban, de establecer una nueva relación, no menos dependiente, con la Europa Moderna: Francia e Inglaterra. De este modo, Alberdi se constituirá en el gran referente de la “emancipación de pensamiento” y al mismo tiempo en la figura paradigmática de la gran paradoja de la filosofía o pensamiento latinoamericanos: emanciparnos de la Europa medieval, para someternos voluntariamente a la Europa moderna ilustrada.

En lo que sigue, procuraremos analizar los nuevos sentidos que va tomando en el contexto latinoamericano la noción de “emancipación”, en dos momentos y ámbitos específicos: la *Filosofía de la Liberación* de los años 70 y la *Filosofía Intercultural* de los años 2000 hasta la fecha.

¹ Alberdi, J. B. (1955 [1837]). *Fragmento preliminar al estudio del derecho*, Prefacio, II, Buenos Aires, Hachette, p. 53.

2. Pensamiento situado y filosofía al servicio de la liberación

La Filosofía de la liberación de los años 70, nace de la toma de conciencia de que la tan renombrada “emancipación mental” de la que hablaba la generación del 37, todavía no había sido lograda. Por ello sostenían que era imprescindible poner al pensamiento, en tanto pensamiento, al servicio de la liberación latinoamericana². De este modo, van a hablar de la necesidad de una filosofía situada que cumpla con dos requerimientos esenciales: que sea “auténticamente filosofía, y por ello de valor universal, y sin embargo genuinamente latinoamericana, es decir, históricamente situada”³. Ahora bien, según como se entendiese lo del “valor universal” y lo de “históricamente situada”, podríamos decir que fueron conformándose dentro de la Filosofía de la liberación dos grandes maneras de entender el “pensamiento situado”, y por lo tanto, la “emancipación mental”.

Por un lado, el pensamiento situado era entendido como un pensar desde nuestra situación latinoamericana, pero al modo europeo y con las categorías europeas. Aquí no se somete a crítica la pretensión de universalidad del modo de pensar instaurado por la Europa moderna, sino solamente se exige pensar teniendo en cuenta la propia situación particular. Esta forma de entender la “emancipación mental” ya había sido formulada, y de manera paradigmática, por Juan Bautista Alberdi: “Depuremos nuestro espíritu de todo color postizo, de todo traje prestado, de toda parodia, de todo servilismo. Gobernemos, pensemos, escribamos, y procedamos en todo, no a imitación de pueblo ninguno de la tierra, sea cual fuere su rango, sino *como lo exigen las leyes del espíritu humano, con las individuales de nuestra condición nacional*”⁴. En esta última parte del texto marcada con negrita se muestra claramente la posición: pensar situándonos en nuestro contexto nacional particular, pero de acuerdo como lo exigen las leyes del pensamiento instauradas por la Europa moderna, que tienen validez universal.

Por otro lado, estaban quienes sostenían que un pensar (o filosofar) auténticamente situado, es aquel que no sólo piensa desde su situación particular, sino desde categorías y modalidades de pensamiento propias. Rodolfo Kusch, uno de los filósofos argentinos y latinoamericanos que formó parte del grupo de la Filosofía de la liberación, afirmaba que lo que impide que lo americano (la América profunda) se manifieste en su autenticidad, es esa actitud de sumisión hacia la ciencia europea propia de los intelectuales académicos americanos, que hace no haya nadie más europeo que nuestro sociólogo, filósofo o nuestro científico en general⁵. Frente a ello señalará “...la necesidad de ver nuestras cosas con categorías propias”, puesto que “la búsqueda de sentido en América se frustra si lo pedimos a partir de una actitud científica”⁶.

3. De la Filosofía de la liberación a la Filosofía intercultural

La propuesta de un filosofar intercultural surge de la autocrítica de algunos pensadores latinoamericanos, que han remarcado que la filosofía latinoamericana de las últimas dos décadas, en líneas

² La filosofía de la liberación, en su propuesta de una filosofía o pensamiento situado, aparece como la contracara complementaria de la hermenéutica europea. Si la filosofía hermenéutica europea de la segunda mitad del siglo XX, surge de la autocrítica que algunos europeos hicieron a su propio eurocentrismo y de la consiguiente necesidad de *aprender a escuchar al otro*, el pensamiento situado de la Filosofía de la liberación de los años 70 surge de la autocrítica que algunos latinoamericanos hicieron a su propio “cipayismo mental” y de la consiguiente necesidad de *aprender a escucharse a sí mismo y a hacerse escuchar*

³ Ardiles, O.; Assmann, H. y otros (1973). *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*, Buenos Aires, Bonum, p. 271

⁴ Alberdi, J. B. (1955 [1837]). *Fragmento preliminar al estudio del derecho*, Buenos Aires, Hachette, p. 53 (la cursiva es nuestra).

⁵ Kusch, R. (1953). *La seducción de la barbarie. Análisis herético de un continente mestizo*, Buenos Aires, Raigal, p. 86.

⁶ Kusch, R. *Op. Cit.*, p. 88.

generales, no ha estado a la altura de los desafíos históricos, que son en gran medida de naturaleza intercultural⁷. Desde la década del 90, señala Raúl Fonet-Betancourt, se ha generado un vigoroso proceso de resistencia por parte de los pueblos indígenas y afro americanos, que ha desocultado el “déficit de interculturalidad” no solo de los estados latinoamericanos, sino también de las filosofías latinoamericanas. Por lo tanto, podríamos decir que la filosofía intercultural, siguiendo los caminos indicados por la filosofía situada, propone *resituarse* la filosofía latinoamericana en el ámbito de la pluralidad cultural que le es propia, es decir, *repensar la situación* latinoamericana incorporando al diálogo la voz de los pueblos originarios. Nuestra situación real, aunque negada por los sectores dominantes, es la pluriculturalidad. Por lo tanto, en Latinoamérica, una filosofía situada debería necesariamente ser una filosofía intercultural, o, mejor dicho, un filosofar que se articule desde el diálogo entre culturas.⁸

La filosofía intercultural parte de la visión martiana de nuestra América como afirmación de la textura intercultural de la realidad americana⁹. Esta mirada martiana de nuestra América, rompe con la mirada dominante, que podríamos denominar alberdiana, dado que fue Alberdi uno de los que la definió con mayor precisión. Veamos primero la visión alberdiana de América:

Todo en la civilización de nuestro suelo es europeo... el indígena no figura ni compone mundo en nuestra sociedad política y civil... Nosotros, los que nos llamamos americanos, no somos otra cosa que europeos nacidos en América. Cráneo, sangre, color, todo es de afuera”¹⁰. “Nosotros, europeos de raza y de civilización, somos los dueños de América”¹¹.

Frente a esta mirada de América, que representa la visión de las elites dominantes, Martí contrapone un modo radicalmente diferente de ver las cosas, magistralmente formulado en su emblemático texto “Nuestra América”:

(...) la revolución que triunfó con el alma de la tierra..., con el alma de la tierra había de gobernar, no contra ella ni sin ella... Con los oprimidos había que hacer causa común, para afianzar el sistema opuesto a los intereses y hábitos de mando de los opresores... El genio hubiera estado en hermanar, con la caridad del corazón y con el atrevimiento de los fundadores, la vincha y la toga; en desestancar al indio; en ir haciendo lado al negro suficiente. Es la hora del recuento, y de la marcha unida, y hemos de andar en cuadro apretado, como la plata en las raíces de los Andes.¹²

Acá tenemos entonces bien delimitadas, dos maneras muy diferentes de pensar América; dos maneras muy diferentes de pensar el “nosotros”. Por lo tanto, implicarán dos maneras muy diferentes de pensar la “emancipación mental”. Para Alberdi, “la emancipación no es un hecho simple... Ser libre no es meramente obrar según la razón, sino también pensar según la razón, creer según la razón, escribir

⁷ Fonet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Madrid, Trotta, pp. 13-14.

⁸ Cf. Fonet-Betancourt, R. (1994). “Pensamiento iberoamericano como base para un modelo de filosofía intercultural”, en: *Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales*, n.º 19, septiembre, p. 79.

⁹ Cf. Fonet-Betancourt, R. (1994). *Op. Cit.*, pp. 80-81. El autor citado, parte de la visión martiana de “Nuestra América”, separándose de los que consideran el discurso martiano sobre “Nuestra América” sólo o casi exclusivamente desde la óptica de la demarcación y la contraposición frente a los Estados Unidos de América; consideración ciertamente legítima y correcta, pero que si se le toma, como ha sucedido, por el sentido predominante, termina ofuscando la auténtica comprensión martiana del principio rector de “la razón de todos en las cosas de todos”, como afirmación de la textura intercultural de la realidad americana.

¹⁰ Alberdi, J. B. (1981). *Bases y punto de partida para la organización política de la república Argentina*, cap. XIV, Buenos Aires, Plus Ultra, p. 81-82.

¹¹ Alberdi, J. B. (1981). *Op. Cit.*, p. 85

¹² Martí, J. (2005). *Nuestra América*, Buenos Aires, Losada, p. 19.

según la razón, ver según la razón”¹³. Y más adelante completará: “El día que dejamos de ser colonos, acabó nuestro parentesco con la España; desde la República, somos hijos de la Francia”¹⁴. Para Alberdi, emancipación es pensar, creer, escribir, es decir, hacer todo según la razón, esto es, según la racionalidad europea moderna ilustrada que Francia, nuestra “nueva madre patria”, nos ha enseñado. Para Martí, en cambio, de lo que se trata es de “la razón de todos en las cosas de todos, y no la razón universitaria de unos sobre la razón campestre de otros...”¹⁵. La razón de todos, y no la razón ilustrada de los hijos de Francia sobre la razón indígena de otros. Es decir, se requiere cambiar o ampliar el concepto de razón, de racionalidad, puesto que el concepto de razón de la Europa ilustrada moderna, es sólo un modo de entender la razón, que no incluye a la razón de todos.

4. A modo de conclusión: emancipación mental e interculturalidad

Una de las razones principales que propone Fernet-Betancourt para explicar por qué la filosofía latinoamericana de las últimas décadas no termina de ser la expresión de la rica y viva diversidad de culturas que constituyen América Latina, es la siguiente: más allá del llamado a la “emancipación mental” del siglo XIX, la filosofía latinoamericana, a pesar de su indiscutible asiento contextual, delata un uso colonizado de la razón, cómplice en el fondo de la herencia colonial¹⁶. Y esto, según nuestro entender, se puede ver bien claramente en la cuestión de la “emancipación mental”.

Lo que trataremos de mostrar a continuación, son todos los supuestos que suelen estar implicados en el llamado a la “emancipación mental”. Antes que nada, recordemos que, según el diccionario de la Real Academia Española, emancipar (del latín *emancipāre*) significa: 1. Libertar de la patria potestad, de la tutela o de la servidumbre; 2. Liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia. Ahora bien, para comprender en toda su profundidad lo que se pone en juego en el llamado a la “emancipación mental”, creemos que tenemos que remontarnos a lo que posiblemente sea el núcleo fundamental de la ilustración europea. En *Qué es la ilustración*, Kant afirma lo siguiente:

La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad, de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro... ¡*Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! Ésta es la divisa de la ilustración. La mayoría de los hombres, a pesar de que la naturaleza los ha librado desde tiempo atrás de conducción ajena (*naturaliter maiorennes*) permanecen con gusto bajo ella a lo largo de la vida, debido a la pereza y la cobardía. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia moral, un médico que juzga acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré del propio esfuerzo... En efecto, siempre se encontrarán algunos hombres que piensen por sí mismos... Ellos... ensancharán el espíritu... de la vocación que todo hombre tiene: la de pensar por sí mismo...¹⁷.

Veamos todos los supuestos implícitos en este verdadero clásico, porque, como buen clásico, contiene los que creemos son los pensamientos centrales de la ilustración europea. Primero, que el ser humano es un animal racional, es decir, que lo distintivo y más relevante del ser humano, lo que lo constituye como tal, es la razón. Segundo, que la razón o la racionalidad es sinónimo de racionalidad

¹³ Alberdi, J. B. (1955 [1837]). *Fragmento preliminar al estudio del derecho*, Prefacio, II, Buenos Aires, Hachette, pp. 54-55.

¹⁴ Alberdi, J. B. (1955 [1837]). *Op. Cit.*, Prefacio, III, p. 81.

¹⁵ Martí, J., *Op. Cit.*, p. 19.

¹⁶ Para lo que sigue cf. Fernet Betancourt, R. “Interculturalidad: asignatura pendiente...”, *Op. Cit.*, pp. 184-185.

¹⁷ Kant, I. (2010 [1784]). *¿Qué es la Ilustración?*, Buenos Aires, Prometeo Libros, pp. 21-22.

Europea moderna ilustrada. Tercero, que se debe considerar emancipado a aquel ser humano que tiene el valor de servirse de su propia razón y pensar por sí mismo (entendiendo razón como sinónimo de racionalidad europea moderna ilustrada y reduciendo el pensar al modo europeo moderno ilustrado de concebir el pensar).

Ahora, a modo de conclusión, nos preguntamos: ¿Podemos seguir creyendo que tal definición de ser humano es universal, y por lo tanto, considerar que tenemos derecho de imponérsela a todas las culturas “no occidentales”? ¿Podemos seguir sosteniendo que el modo en el que la Europa moderna ilustrada entiende a la razón y al pensar es el único válido y por lo tanto, considerar que tenemos derecho de imponérselos a todas las culturas “no occidentales”? Por lo tanto, ¿podemos seguir pensando la emancipación en el sentido europeo moderno ilustrado?

¿Por qué obligar a “pensar por sí mismo” a aquellos que tal vez prefieren un pensar comunitario: un nosotros pensamos en lugar del yo pienso (*ego cogito*) de Descartes y de toda la tradición europea moderna? ¿Por qué obligar al pensamiento original, novedoso, propio, crítico, a aquellos que eligen libremente conservar ciertos pensamientos antiquísimos de su tradición ancestral? ¿Por qué obligar a aceptar que el ser humano es un animal que tiene *lógos* (razón) a aquellos que tal vez prefieran creer que el ser humano es un animal que tiene mito y *lógos*? ¿Por qué obligar a realizar el “tránsito del mito a la razón”, a aquellos que quieren seguir viviendo sus mitos, sin que esto implique la negación de la razón, sino una concepción más amplia y rica, donde mito y razón son pensados y vividos como opuestos complementarios?

Creemos que emanciparnos, en un contexto pluricultural, será dejar que cada uno de ese nosotros se desarrolle plenamente, en libertad, en sus tiempos y en los modos particulares de su propia cultura, y no en los tiempos y en los modos impuestos por una cultura ajena. En un contexto pluricultural e intercultural, la emancipación mental consistirá, parafraseando al gran José Martí, en encontrar la razón de todos en la emancipación de todos.

Bibliografía

- Alberdi, J. B. (1955). *Fragmento preliminar al estudio del derecho*, Buenos Aires, Hachette.
- Alberdi, J. B. (1981). *Bases y punto de partida para la organización política de la república Argentina*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- Ardiles, O.; Assmann, H. y otros (1973). *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*, Buenos Aires, Bonum.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Madrid, Trotta.
- Fornet-Betancourt, R. (1994). “Pensamiento iberoamericano como base para un modelo de filosofía intercultural”, *Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales*, n.º 19, septiembre.
- Kant, I. (2010). *¿Qué es la Ilustración?*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Kusch, R. (1953). *La seducción de la barbarie. Análisis herético de un continente mestizo*, Buenos Aires, Raigal.
- Martí, J. (2005) *Nuestra América*, Buenos Aires, Losada.

Juan Francisco **Coletta**
María Luján **Díaz Duckwen**
Marta Estela **Juarez Arias**
(Editores)

**Nuevas miradas historiográficas
y metodológicas al mundo
antiguo y medieval**

Volumen 22

Índice

Protocolo y hospitalidad: estrategias de acercamiento al extranjero en el relato de viaje de Clavijo.....	1188
<i>Laura Carbo</i>	
Ai Khanoum: sincretismo religioso y cultural en las orillas del Oxus	1197
<i>Eloy Mathias Celiz</i>	
El mito de Isis y Osiris, ¿necrofilia ritual o sátira?	1204
<i>Carla Ileana Elizondo, Jennifer Pérez</i>	
La Estela del Banquete de Assumasirpal II: ideología y propaganda de la realeza neoasiria	1210
<i>Stella Maris Viviana Gómez</i>	
Las visitas pastorales pretridentinas en el ámbito castellano (siglos XIII-XVI). Estado de las investigaciones en curso	1217
<i>Esteban Herrera</i>	
Aproximación a las estrategias comunicacionales de los Dinastas Neosumerios.....	1224
<i>Marta Estela Juárez Arias</i>	
La recreación literaria de la Edad Media como vía metodológica para el inicio en los estudios medievales	1230
<i>Lidia Raquel Miranda</i>	
Los visigodos y el Imperio romano oriental (376-382 d.C.). La batalla de Adrianópolis	1237
<i>Italo Enrique Sgalla Malla</i>	
Del campesino desdichado a la “teoría del derrame”: algunas consideraciones acerca del pequeño productor y su rol dentro de la economía del Antiguo Egipto.....	1245
<i>Ariel David Yañez</i>	
Naturaleza, oralidad y religión: análisis e Interpretación de los factores que cimentaron la vida espiritual y cultural de toda una Civilización	1252
<i>Camila Yael Zambrano</i>	

Protocolo y hospitalidad: estrategias de acercamiento al extranjero en el relato de viaje de Clavijo

Laura Carbó

Giem - Fhe - Universidad Nacional del Sur

lauramcarbo@yahoo.com.ar

El arte del protocolo constituye una mezcla inseparable entre la tradición del pasado y la complejidad del presente
(Rodríguez Ennes, 2003: 217).

La embajada a Tamorlán es un ejemplo de misión negociadora de principios del siglo XV, cuyos intereses estarían encaminados a una apertura política y económica hacia el Cercano Oriente. Enrique III de Castilla decide el envío de dos embajadas consecutivas para tomar contacto con el líder tártaro, en 1401 y en 1403, respectivamente. El libro de viaje redactado por Ruy González de Clavijo al regreso de la segunda embajada nos permite el análisis de las reglas de hospitalidad tendientes a una profundización de las relaciones de confianza, tal vez con vistas a la consolidación de un trayecto seguro que sirviera de plataforma para una futura relación de reciprocidad.

Socialmente se ponen en marcha ciertas reglas establecidas para el trato con los otros, en este caso individuos o comunidades escasamente conocidos. El uso de la tercera persona en este relato nos da la pauta de que la misión fue concebida como una relación entre reinos y que da testimonio de un viaje protocolar (Domínguez, 1996: 35) Según Fernández y Vázquez “El protocolo es la normativa o conjunto de reglas que son legisladas o establecidas por los usos y costumbres; se implanta como consecuencia de una necesidad social, sirven para normatizar las relaciones ente todas las personas y entre las instituciones y gobiernos” (2012: 739). Las pautas formales instituidas para los actos públicos y ceremonias oficiales, extensamente probadas en las prácticas domésticas castellanas, debieron necesariamente sufrir modificaciones y adaptaciones para poder establecer un contacto consistente. El objetivo de esta ponencia es la descripción de estas reglas de acercamiento, que reformuladas se trasplantan a un territorio hostil en la búsqueda de una interacción sustentable en el tiempo. Se analizarán dos ambientes en los que se desenvuelve el equipo de negociadores: en los desplazamientos, mientras se encuentran itinerantes y deben desafiar las contingencias que se les presentan apelando a los más variados recursos de supervivencia. Y en un segundo plano, el plano de la hospitalidad, espontánea o rígidamente pautada, subrayaremos las descripciones de los anfitriones de las más diversas costumbres y jerarquías hasta llegar a la meta, la capital del imperio tártaro. Allí observaremos los intercambios protocolares con las cúpulas gubernativas timúridas, la alteración de los planes ante el fallecimiento del líder y súbita partida de los emisarios de regreso a Castilla.

Clavijo posee una concepción política de la historia, establece una relación con la noción estrictamente individual del acontecer histórico: el individuo es el ejecutor propiamente dicho del devenir histórico, de allí su preferencia por los fenómenos relativos a los cambios políticos y a las cuestiones militares con ellos relacionadas, consideradas las verdaderas fuerzas motrices del acontecer histórico (Orcástegui y Sarasa, 1991: 41-42; López de Mariscal, 2007). Sigue el mismo paradigma clásico de que el curso de la Historia es moldeado por las personalidades individuales; sin rechazar las fuerzas económicas y sociales, la sinergia partiría de los sujetos particulares. Así el relato prioriza los actos protocolares que se concretan con las personas, que como extensión de los poderes locales, toman contacto con la embajada. Previendo cuál será el momento crucial de la misión, el libro comienza con la figura política que representa Tamorlán en el cercano Oriente (Alburquerque, 2006: 74), figura que va adquiriendo cada vez más repercusiones en Europa a medida que crece su prestigio por la larga secuencia de conquistas territoriales (González de Clavijo, 1782: 25)¹.

Con la misma voluntad de distinguir a las personas más que la historia narrada, presenta al principio a los embajadores². La trilogía de un caballero, un clérigo y un militar, que era la típica composición de las embajadas desde Enrique II (Díaz Martín, 1988: 69), parece ser una fórmula protocolar ya probada en el terreno. Los datos biográficos con que contamos son escuetos (Montejo Jiménez 2004: 135) pero observamos que los criterios de selección siguen las pautas de la tradición castellana, ya probada en las negociaciones internas en la relación entre la monarquía y la nobleza, y a nivel exterior, en el trato con los reinos europeos (Beceiro Pita, 1999: 80).

El primer encuentro protocolar se produce en Constantinopla: se describe escuetamente la entrevista con el emperador, sin una descripción física o intelectual del monarca, lo cual no deja de ser paradójico. El *basileus* designa a su yerno, Ilario Genovés para realizar una recorrida por la ciudad, visitando los principales sitios arquitectónicos. Refiere también el contacto con los ciudadanos, que se muestran emocionados de ver la embajada. El contacto directo con las reliquias honra a la embajada, cuestión que se repite en otras ciudades como en el monasterio de la ciudad de Pera (Clavijo, 1782: 71). Toda la recorrida por Constantinopla, teniendo al yerno del emperador como guía, es una muestra de deferencia hacia los embajadores castellanos (Clavijo, 1782: 50-73).

Luego de la visita a la capital bizantina, resulta muy detallado el encuentro con el emperador de Trapisonda: el narrador realiza una descripción física (atuendo y morada del rey) y los sistemas de relaciones que avalan su gobierno. En esta ciudad se alojan con los genoveses “é hicieronles asaz honra” (Clavijo, 1782: 83). Este gobernante paga tributos a Tamorlán, así también a los turcos y está emparentado estrechamente con el emperador de Constantinopla, como vemos toda una estrategia de relaciones solidarias que logra mantenerlo en el poder a pesar de ser su territorio una encrucijada de intereses encontrados (Clavijo, 1782: 84). La misión castellana interesa sobremanera al emperador

¹ En adelante Clavijo.

² La primera misión de sondeo había sido liderada por Payo Gómez de Sotomayor y Hernán Sánchez de Palazuelos (Montejo Jiménez, 2004: 126-127); la segunda embajada de 1403 fue protagonizada por el autor del relato, Ruy González de Clavijo, fray Alonso Pérez de Santa María y Gómez de Salazar (Clavijo, 1782: 27). González de Clavijo, un ilustre madrileño, de edad madura cuando participa del viaje, era Camarero Real, hombre de confianza del rey (Acosta López, 2012: 4). Santa María, religioso de la Orden de los Predicadores y Maestro de Teología, seguramente seleccionado por la posibilidad de que en el viaje tuvieran ocasión de tratar temas religiosos con doctores de la ley islámica, además de ser un conocedor de lenguas que posibilitarían el intercambio. Habría que agregar que en estas misiones era factible la firma de acuerdos y los religiosos estaban familiarizados con el derecho, lo que era de enorme valor para la confección de los protocolos notariales. La participación de un letrado, el técnico de la embajada, podría ser de preferencia un jurista o prelado de la cancillería real (Renouvin, 1994: 212). En cuanto a Gómez de Salazar, Guarda del Rey, hombre de armas, indispensable al momento del planeamiento de un viaje que transitaría por zonas de conflicto e inseguridad. Esta trilogía de embajadores fue acompañada por unos catorce hombres que custodiarían a los viajeros y a los bienes durante todo el itinerario (López Estrada, 2005: 518-519). El contacto directo enviado por Tamorlán a la corte castellana, el mongol Mohamed Alcagi, acompañaría a los viajeros hasta llegar a la meta.

quien seguramente está ansioso por visualizar y si es posible, controlar el desarrollo de las relaciones en la zona.

Ya en territorios tártaros comienzan a encontrarse con los subalternos de Tamorlán que harán de eslabones hasta llegar a destino. Se crea en el relato una especie de entrelazamiento escalonado de alojamientos en dependencias de personajes que preludian el clímax del encuentro con el líder timúrida³. Desde los primeros contactos en el camino observamos que los viajeros van pidiendo noticias de Tamorlán (Clavijo, 1782: 38).

La hospitalidad con el viajero es una costumbre esencial a lo largo de las tierras transitadas. El ofrecimiento de comida y alojamiento es una constante: “El Señor non estaba allí, pero un su Alcaude, desde supo, en como estaban allí los dichos Embajadores por honra del Tamurbec, vínoles á ver, é fizoles traer un carnero é gallinas, é pan é vino...” (Clavijo, 1782: 81). Solo en una ocasión deben pagar peaje⁴. Tamorlán imponía la costumbre de la hospitalidad, observamos que todos rinden honores a los embajadores que tienen como destino la entrevista con el jefe: “recibieronlos ende bien, é dieron asaz vianda é caballos en que fuesen é llevasen lo suyo”⁵. Clavijo explica la sencilla hospitalidad de los aldeanos que comparten sus escasas pertenencias, las costumbres culinarias y prodigalidad (Clavijo, 1782: 91-94). La generosidad es una tradición aún entre de los nómades que viven en tiendas (Clavijo, 1782: 107).

Los viajeros notan la costumbre de los pueblos sometidos de entregar a sus hijos como rehenes voluntarios a Tamorlán (Carbó, 2009), quien los acoge en su reino y les da un sitio preeminente en la milicia (Clavijo, 1782: 105). El autor brinda el ejemplo de los armenios, que también ofrecen un hijo a los embajadores para ser enviado al rey de Castilla, y luego al Papa para que pueda regresar luego como obispo de esas tierras (Clavijo, 1782: 106).

El autor describe el encuentro con el embajador del Sultán de Babilonia que también se dirige a rendir honores a Tamorlán “El cual llevaba consigo fasta veinte de a caballo é fasta quince camellos cargados de presentes...” (Clavijo, 1782: 107). Por la sorprendente descripción de la jirafa, que los babilónicos llevan como ofrenda, se desprende que los castellanos no tenían noticias ni habían visto nunca este animal.

A medida que se acercan a destino los tártaros les comienzan a enviar enlaces, jinetes que aportan caballos frescos para seguir sin interrupciones el itinerario. Por ejemplo el rey de Soltania, que no era otro que el hijo mayor de Tamorlán, les hace llegar información de su locación exacta, viandas y

³ Se describen los agasajos y hospitalidad prodigados por los súbditos que actúan bajo el estímulo del terror al jefe (primer subalterno de Tamorlán, (Clavijo, 1782: 90); agasajos recibidos por los dependientes de Tamorlán (103, 107), así como el encuentro con los embajadores babilónicos que se dirigen al mismo destino y se pliegan a la comitiva (118), reunión con caballeros que sirven de enlaces o mensajeros en diferentes oportunidades, hasta el envío de legados que valdrán de escolta y los custodiarán hasta llegar a Samarcanda: primer enlace (124), segundo enlace (130), mensajero (139); escoltas (128).

⁴ En un paso angosto los obligan a pagar para pasar, error que no cometerán dos veces ya que cambian la ruta en el regreso. Enumeran los objetos que deben dar a los cobradores de peaje, incluso se ven obligados a comprar una pieza de paño a un mercader para dejarlos satisfechos, “...en el cual castillo acostumbraban siempre estar ladrones é malos omes, é el Señor es otro tal; é este camino non se osa andar, salvo quando van muchos mercaderes en uno, que dan tan grande presente al Señor de aquella tierra, é á sus omes... les piden que le quisiesen facer alguna ayuda é cortesía de alguna ropa é dineros: é los dichos Embajadores le dixeron, que ellos non eran mercaderes, salvo Embajadores, que su Señor el Rey de España enviaba al señor Tamurbec, é que ellos non tenían otra cosa salvo aquello que llevaban al dicho señor Tamurbec” (Clavijo, 1782: 87-89).

⁵ Los gobernantes también muestran gran deferencia por los recién llegados: el señor de Arsinga, por ejemplo, bebe en honor del rey de España como signo de hospitalidad. Las muestras de generosidad se repiten en todo el trayecto “é por toda esta tierra daban á los dichos Embajadores é á la su gente posadas é viandas é caballos en que fuesen, é toda esta tierra estaba por el señor Tamurbec” (Clavijo, 1782: 103). Otro ejemplo de solidaridad lo reciben de los Turcomanes: “é de cada aldea destas sacaban mucha vianda que daban á los dichos Embajadores, é la costumbre era esta: como llegaban los dichos Embajadores avian de descenderse, é sentarse en unos tapetes que les ponían en el campo é so alguna sombra, é de cada casa le daban súbito de comer, qual pan, é qual escodillas de leche azeda é otros potages que ellos acostumbraban comer de arroz ó de masa, é si allí querían quedar, dabanles mucha carne, porque lo que les así luego daban, era para en llegando” (Clavijo, 1782: 112).

monturas para continuar hasta que lleguen a su encuentro. Este contacto era importante, ya que de alguna manera prelude el objeto de la misión que es la entrevista con el Tamorlán. La entrega de regalos es una costumbre de rigor⁶.

La embajada parece ser retenida por alguna razón en diferentes puntos, aunque el líder tímúrida manda a decir que los espera en Samarcanda, pues es su voluntad que conozcan la ciudad (Clavijo, 1782: 121). Mientras tanto los diferentes señores los reciben y los agasajan como mejor pueden⁷. Tamorlán se empeña en que sigan cabalgando a pesar de estar convalecientes, los llevan entonces reclinados en las sillas para cumplir el deseo del jefe tártaro (Clavijo, 1782: 124). Los pueblerinos cumplían con las normas que exigía Tamorlán: a cada aldea que llegaban se les ofrecía de comer, de beber, caballos frescos y alojamiento (Clavijo 1782: 127). El narrador denuncia que la hospitalidad era inducida: los habitantes sabían que el castigo sería enorme si no cumplían con el mandato del señor de atender a los viajeros (Clavijo, 1782: 130). Permanentemente Tamorlán desea cerciorarse de cómo eran tratados en el camino, si sus instrucciones eran tomadas en cuenta (Clavijo, 1782: 139).

Escortados por un enlace que custodia y acompaña a los embajadores (Clavijo, 1782: 139), la comitiva es finalmente alojada en una aldea muy hermosa (Clavijo, 1782: 147)⁸. Aquí se revela la estrategia de Tamorlán: la espera ansiosa de las diferentes comitivas aumenta la expectativa del encuentro: “ca su costumbre es de non ver á ningunos Embajadores que á él fuesen fasta cinco o seis días pasados, é mientras mayores eran los Embajadores que á él venían, mas tardaba en los ver” (Clavijo, 1782: 149).

En la primera entrevista con el Tamorlán debieron entregar los regalos que llevaban a unos hombres de confianza que entraron por delante de la comitiva (Clavijo, 1782: 149). Según Ladero Quesada lo propio de los embajadores era hablar en nombre de su rey o señor: para ello presentaban sus cartas credenciales, disponían de instrucciones y documentos adecuados y tenían capacidad de llegar a acuerdos (2005: 63). La entrega de regalos y de la documentación que avala lo que el enviado dirá verbalmente era un procedimiento de rigor en estas embajadas medievales (Nieto Soria, 1993: 136; Renouvin, 1994: 219-220). Aparentemente no existió una entrada solemne de la embajada, como se estilaba en las cortes castellanas, acompañadas por su séquito y yendo al encuentro de una nutrida representación de la corte receptora. Por el contrario la custodia del jefe se muestra implacable: “tomaron á los Embajadores por los brazos é lleváronlos”; “iban con ellos dos Caballeros que los llevaban por los sobacos”. La desconfianza es continua a lo largo de los días, siguen custodiando a los embajadores, sobre todo en presencia del señor (Clavijo, 1782: 175). A través de este gesto, los tártaros parecen imponer una relación de alteridad con los visitantes, en vistas a una relación de cooperación o

⁶ “E otro día viernes en la mañana fueron a ver al dicho Miáxa Mirassa; é por quanto es su costumbre, de quando alguno les va á ver, de les dar alguna cosa, é los dichos Embajadores tomaron algunas cosas, ropas de paño é lana, que se precia mucho en ellos é otras cosas: é llevaronlas al dicho Miáxa Mirassa, é fallaronlo en unos palacios en que avia una gran huerta, en que estaban armadas muchas gentes, é él rescibiólos muy bien, é fizoles estar consigo en una tienda onde él estaba, é demandóles por el estado del Rey nuestro Señor; é desque hubieron departido una gran pieza, traxeron de comer, é comieron allí los dichos Embajadores según su costumbre, é quando de él quisieron partir, fizoles vestir sendas ropas de camocan”⁶ (Clavijo, 1782: 112). El mismo gesto de ofrecer ropas de brocado lo observamos en Teherán: “[el caballero Babaxeque] fizo vestir al dicho Ruy Gonzalez una ropa de camocan, é dióle un sombrero, é dixole, que aquello tomase en señal del amor que el Tamurbec tenía al señor Rey” (Clavijo, 1782: 118). En el encuentro con el yerno Zuleman Mirassa, observamos que se repite el intercambio de regalos, incluso les piden a los embajadores un halcón para el nieto de Tamorlán (Clavijo, 1782: 119).

⁷ “... fallaron ahí un gran Caballero que llamaban Ennacora que los estaba esperando, que avia venido allí por mandato del Señor, para los llevar y facer honra, é fizoles dar posadas, é vínoles a ver; e por quanto non podían ir a comer con él, que venían dolientes, envióles mucha vianda é fruta á la posada; e después de comer envióles decir, que fuesen a honrar al Señor grande, é que quisiesen ir do él estaba á un gran palacio, en que vestirían de las ropas del Señor” (Clavijo, 1782: 123).

⁸ Se ha observado en las descripciones de las huertas y de los afluentes de agua el tópico del vergel paradisíaco, elemento consagrado por las ficciones literarias medievales. Los viajeros exhaustos se muestran regocijados ante una naturaleza pródiga, mientras sobreviene una sensación de satisfacción y plenitud. También la descripción de las tiendas de los anfitriones aparecen como idealizadas, lugares de hospitalidad y descanso seguro, que podríamos remitir al topos literario medieval de la tienda del caballero (Carrizo Rueda, 1992: 83-85).

de competencia controlada por ellos desde el inicio mismo de los contactos.⁹ Incluso las palabras de Tamorlán en discurso directo son reveladoras desde el punto de vista del tratamiento dado al Rey Enrique de Castilla. La forma protocolar es de evidente inferioridad del castellano:

Cómo está mi fijo el Rey? É cómo le va? É si era sano?
 Catad aquí estos Embajadores que me envía mi fijo el Rey de España, que es el mayor Rey que ha en los Francos, que son en el un cabo del mundo; é son muy gran gente é de verdad; é yo le daré mi bendición á mi fijo el Rey; é abastára farto que me enviára él á vosotros con su carta sin presente, ca tan contento fuera yo en saber de su salud y estado (Clavijo, 1782: 151).

Durante su estancia en contacto con Tamorlán, Clavijo enumera y describe catorce fiestas desarrolladas a expensas del líder tártaro. En estas ceremonias se evidencia el carácter de “lejano” o “exótico” de esta cultura en relación con los criterios propios de los viajeros castellanos. Partiendo de un análisis de estos banquetes, seguramente deberíamos abordar la cuestión de las jerarquías entre los gobernantes, el liderazgo, el control territorial, la acumulación y redistribución de los recursos materiales y simbólicos. Si bien estas descripciones del narrador-observador crean una acabada ilusión de espejo de la realidad y parecen dar una reproducción exacta sin incluir ninguna opinión personal, en el caso de los banquetes el autor plasmaría una posición antagónica con los usos y costumbres castellanos. Existe la posibilidad de abrir un nuevo marco de análisis con énfasis en intensificación de las ceremonias, las comilonas masivas, la elaboración de los alimentos y las bebidas, el consumo conspicuo¹⁰. Subyace en estos comportamientos la idea de que el poder necesita expresarse mediante el lujo excesivo o, al menos, ostentoso para ser reconocido y aceptado. La dadivosidad y los gastos generados por la ostentación constituyen la manifestación externa del status del individuo en su tiempo (Gibello Bravo, 1999: 48-49). Los banquetes no eran tan habituales en la Edad Media, esta abrumadora cantidad de comida y bebida provocaría una auténtica conmoción para los invitados (Mennell, 1996: 22). Ampudia de Haro considera que esta exhibición cuantitativa de la comida cumpliría una triple función: el anfitrión demuestra ante sus invitados la cantidad de recursos que atesora; apuntala una imagen hospitalaria y generosa de sí mismo; y gracias al ceremonial que envuelve el banquete, se afirman los lazos de dependencia que existen entre los asistentes y quien convida. Todos se necesitan mutuamente (2007: 22-29). Hamilakis por su parte, observa en esta repetición de las fiestas multitudinarias una explosión de lo sensorial: sería una materialización, glorificación y celebración de lo ancestral (2013: 168). Los lazos de socialización sensorial, los rituales de comer y beber crearían redes de solidaridad entre las personas en conexión con su memoria. Se enfatizaría el rol del anfitrión, la habilidad de proveer a los invitados, convirtiendo el acto de beber en una teatralización más, afluyendo la interacción

⁹ “Todavía a fines del siglo XVIII era costumbre de la corte de Constantinopla que los embajadores e integrantes de sus séquitos que se presentaban ante el sultán, fueran tomados de los brazos por los oficiales de la corte y se les hiciera inclinar la cabeza. Luego del tradicional intercambio de discursos entre el embajador y el primer ministro, los oficiales de la corte exclamaban: “Alabado sea el Eterno que hace que los infieles deban venir a rendir homenaje a nuestro gloriosamente brillante trono”. La humillación de los representantes extranjeros intentaba simbolizar la inferioridad de poder en que estaban las naciones que representaban” (Morgenthau, 1986: 102).

¹⁰ En estas celebraciones el autor es pródigo en descripciones, como por ejemplo la indumentaria (Clavijo 1782: 83, 91); costumbres en las comidas (81, 90, 92, 94, 177); la fiesta que dura toda la noche (178); costumbres de presentar frutas a los embajadores, por ejemplo melones deliciosos (140); costumbre de agasajar a los invitados con regalos, incluso tirando monedas y piedras preciosas por el aire (164); música de juglares (165); alusión a las mujeres de Tamorlán que totalizaban nueve esposas reales, (174); fiestas femeninas donde también se bebía copiosamente, costumbre de los servidores de bebidas, referencia a la sobriedad del autor, descontrol de los anfitriones (165-166); descripción de la tienda de la mujer de Tamorlán, mobiliario, telas, adornos (179); mezquita desmontable (182); fiesta en honor al nieto, sumada una gran feria y detalle de los productos ofrecidos (167); descripción de la vestimenta del nieto de Tamorlán (170); vestimentas de la reina, afeites de las damas (173); eunucos (173).

sensorial y afectuosa. No solo serviría entonces para la comunicación, sino también para la ordenación, afirmación y mediación de la organización social y la jerarquía (Smith, 2007: 42).

Claramente la descripción repetitiva de estas comilonas que en apariencia actúan a la manera de una fotografía despojada de la realidad, dejan entrever el desagrado del relator, la contrariedad que producen en el espíritu de los viajeros. El protocolo está basado en la cortesía, esencia de la educación, sea su condición tanto social como personal o lo que es lo mismo, el respeto integral a los otros (Fernández y Vázquez, 2012: 744)¹¹. Por tanto los desbordes en el comer y en beber, sumado a otros espectáculos sanguinarios, como el ajusticiamiento de prisioneros en pleno banquete (Clavijo, 1782: 168), son todos símbolos protocolares que se describen pero que no se comparten. La alteridad se percibe en relación al sujeto-narrador, y este sujeto piensa y habla desde su lugar en la sociedad (Cerquiglini-Toulet, 2003: 69). Desde su posición Clavijo no opina de lo que ve, solo muestra, pero al mostrar con tanta vehemencia, trasunta su pensamiento de agobio y perplejidad. Nos preguntamos si Clavijo tiene la intención de encender una alama que reflejaría la diversidad, la pluralidad, la diferencia entre grupos que hasta podría resultar en incompatibilidad cultural, política y económica a futuro (Glenister Roberts, 2007: 5).

Cuando disponen la partida los embajadores, se exige una respuesta para llevar de regreso al Rey de Castilla, pero como no obtienen ni el postrero contacto personal con el líder ni una contestación, siguen insistiendo con los privados (Clavijo, 1782: 187-188). Primero los embajadores son retenidos, casi encarcelados y luego los despiden sin mediar ningún acto protocolar. Es que no desean que se esparza la noticia de la inminente muerte del señor. La comitiva sufre innumerables peripecias en el viaje de regreso por las intrigas que se suscitan por el inesperado fallecimiento del jefe tártaro (Clavijo 1782: 216). De regreso primero entrevistan al Papa y luego encuentran a Enrique III en Alcalá de Henares (Clavijo, 1782: 220), lo cual no deja de ser un dato interesante desde el punto de vista de las precedencias.

El protocolo se convierte en la principal herramienta de comunicación no verbal entre las organizaciones y sus públicos, codificando el mensaje institucional a través de los elementos cargados de simbolismo y actuando como instrumento de ordenación (Casal Maceiras, 2013: 762). Los mensajes tienen una doble circulación: son recibidos por los embajadores y a través de ellos, a todos los que se acercan a Tamorlán y a su vez, a los distantes receptores en Castilla.

La jerarquía de los embajadores se respeta en su ubicación, que se organiza según el rango en los asientos más cercanos al líder (Clavijo, 1782: 152). Observamos que el protocolo tímida regula todo: la presidencia de los actos, la precedencia en los mismos, los símbolos, las intervenciones, los comportamientos en actos sociales (Fernández y Vázquez, 2012: 744).

En lo que respecta al relato de Clavijo, en estos contactos con el extranjero y por ende, el desconocido, no se detectan alusiones peyorativas relacionadas al otro lejano. No se construye un discurso prejuicioso en relación con los pueblos contactados, ni con el lenguaje de sus habitantes, ni con su religión, ni el color de la piel, que demuestre rasgos de discriminación (Filhol, 2000). Si bien se considera al otro con una exterioridad radical, sin reconocimiento de una proximidad o similitud,

¹¹ En las cortes cristianas los primeros textos de instrucción que hacen referencia a los modos de comportamiento en la mesa aparecen en el siglo XII, y con anterioridad habría existido un aporte importantísimo importado por las cortes musulmanas a la península (López Pita, 2013: 49). Las virtudes del monarca tendrían su correspondencia en la apariencia y comportamiento público, muestras fehacientes de su santidad (Allard, 1995: 16). En los textos bajomedievales sobre buenas maneras se les otorga a éstas una dimensión moral que trasciende la simple apariencia. Los textos de educación del príncipe enseñan que, tanto como las virtudes morales, los preceptos de la vida tienen una incidencia en la santidad del príncipe: es la razón por la cual la compostura en la mesa y la forma de comer son claves en la educación del soberano. El concepto de virtud conectaría la disposición moral del individuo y la traducción de la misma en su conducta (Ampudia de Haro, 2007: 22-29). Las buenas maneras trasuntan la posición social y concretan el despliegue público del honor (Ampudia de Haro, 2006: 92-93). El sustrato moral de las buenas maneras hace de ellas el disolvente natural de los pecados capitales, entre ellos la “cobdicia” (Madero, 1992: 143-146).

pueblos o grupos situados en el espacio o tiempo distante, cuyo carácter de lejano o exótico es establecido en relación a criterios propios dentro de una cultura dada, no se opera una percepción discriminatoria: su definición, su construcción, su representación establecen una diferencia pero no necesariamente una idea de superioridad cultural del relator (Jodelet, 2005; Beriain, 2013). No notamos menciones etnocéntricas o eurocéntricas típicas de la época (Villain-Gandossi, 2001: 33-34). Tal vez porque el acercamiento tiene fines de intercambio cultural y comercial, por lo que se establece una relación con el otro que tiene motivaciones o fines prácticos (Roumier, 2014). Se pone en marcha un protocolo que promueve la convivencia: esta aproximación estaría abierta a un conocimiento y reconocimiento de esta alteridad en función de una reciprocidad a futuro.

Bibliografía

- Acosta López, M. J. (2012). “Embajada a Tamorlán”, *Revista de Claseshistoria*, Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales. Art. n.º 268, 15/01/2012.
- Albuquerque, L. (2006). “Los ‘libros de viajes’ como género literario”, en: Lucerna Giraldo, M. y Pimentel, J. (Eds.). *Diez estudios sobre literatura de viajes*, Madrid: CSIC, pp. 67-88.
- Allard, J. (1995). “La naissance de l’*étiquette*: les règles de vie a la cour de Castille à la fin du Moyen-Age”, en: Guglielmi, N. y Rucquoi, A. *El discurso político en la Edad Media*, Buenos Aires, CONICET-CNRS, pp. 11-28.
- Ampudia de Haro, F. (2006). “Ética y estética de la conducta en los manuales de buenas maneras españoles”, *Política y sociedad*, vol. 43, n.º 3, pp. 89-104.
- Ampudia de Haro, F. (2007). *Las bridas de la conducta. Una aproximación al proceso civilizatorio español*, Madrid, Centro de Investigaciones sociológicas.
- Beceiro Pita, I. (1999). “La importancia de la cultura en las relaciones peninsulares (siglo XV)”, *Anuario de Estudios Medievales*, n.º 29, Barcelona, CSIC.
- Beriain, J. (2013). “Encuentros con la alteridad e individualidades múltiples”, *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, pp. 189-761.
- Carbó, L. (2009). “Rehenes voluntarios e involuntarios (Castilla s. XIV y XV)”, *Actas de las IX Jornadas de Estudios Medievales y XIX Curso de Actualización Medieval*, Buenos Aires, SAEMED.
- Carrizo Rueda, S. (1992). “Tradiciones tópicas y propósitos de objetividad en la embajada a Tamorlán”, *Revista de Literatura Medieval*, vol. IV, pp. 79-86.
- Casal Maceiras, O. (2013). “La construcción de la imagen pública del poder a través del protocolo y el ceremonial. Referencias históricas”, *Historia y comunicación social*, vol. 18, n.º especial de octubre, pp. 761-775.
- Cerquiglini-Toulet, J. (2003). “Altérités dans le langage: émotions, gestes, codes”, *Littérature*, n.º 130, Altérités du Moyen Age, pp. 68-74.
- Díaz Martín, L. V. (1988). “Los inicios de la política internacional de Castilla (1360-1410)”, en: Rucquoi, Á. (Coord.). *Realidad e imágenes del poder. España a fines de la Edad Media*, Valladolid, Ámbito, pp. 57-83.
- Domínguez, C. (1996). “Algunas notas acerca de la categoría medieval del relato de viajes: el problema de la definición y del corpus hispanomedieval”, *Revista Monográfica*, vol. XII, pp. 30-45.
- Fernández y Vázquez, J. (2012). “Antecedentes históricos del protocolo y su influencia a través de la Historia en los Estados, en la sociedad y en la política en España y Europa”, *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLV, pp. 737-754.

- Filhol, E. (2000) “L’image de l’autre au Moyen Age. La représentation du monde rural dans le Guide du pèlerin de Saint-Jacques de Compostelle”, *Cahiers d’Histoire* [on-line], vol. 45, n.º 3, pp.1-12.
- Gibello Bravo, V. (1999). *La imagen de la nobleza castellana en la Baja edad Media*, Universidad de Extremadura.
- Glenister Roberts, K. (2007). “Alterity and narrative”, *Stories and the negotiation of western identities*, New York, State University of New York.
- González de Clavijo, R. (1782). *Vida y Hazañas del Gran Tamorlán*, Madrid, Imprenta de don Antonio de Sancha.
- González de Clavijo, R. (1984). *Vida y hazañas del Gran Tamorlán, con la descripción de las tierras de su imperio y señorío*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Edición digital a partir de *Historia del Gran Tamorlán e itinerario y narración del viaje de la Embajada que Ruy González de Clavijo*, Ramón Alba, Madrid (Ed.), Miraguano, pp. 23-259.
- Disponible en:
<http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12593175330140403087846/p0000001.htm#1>
 y <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12593175330140403087846/p0000001.htm#2>
- Hamilakis, Y. (2013). *Archaeology and the senses*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jodelet, D. (2005). “Formes et figures de l’altérité”, en: Sánchez-Mazos, M. y Licata, L. *L’autre: Regards psychosociaux*, Chapitre 1, Grenoble, Collection, Vies sociales, pp. 23-47.
- Ladero Quesada, M. Á. (2005). “Guerra y paz: teoría y práctica en Europa occidental. 1280-1480”, *Guerra y diplomacia en la Europa Occidental 1280-1480, XXXI Semana de Estudios Medievales*, Estella, 19 a 23 de julio de 2004, Departamento de Cultura y Turismo Institución Príncipe de Viana.
- López de Mariscal, B. (2007). “Para una tipología del relato de viaje”, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/para-una-tipologia-del-relato-de-viaje-0/html/015b5c40-82b2-11df-acc7-002185ce6064_5.html#I_0
- López Estrada, F. (2005). “Ruy González de Clavijo. La Embajada a Tamorlán. Relato de viaje hasta Samarcanda y regreso (1403-1406)”, *Arbor*, CSIC, LXXX, 711-712, pp. 515-535.
- López Pita, P. (2013). “El comportamiento del hombre medieval en la mesa”, *Balearides digital*, año LV, n.º 533.
- Madero, M. (1992). *Manos violentas, palabras vedadas. La injuria en Castilla y León (siglos XIII-XV)*, Madrid, Taurus.
- Mennell, S. (1996). *All manners of food. Eating and taste in England and France from the Middle Ages to the present*, Chicago, University of Illinois Press.
- Montojo Jiménez, C. (2004). *La diplomacia castellana bajo Enrique III. Estudio preliminar de la Embajada de Ruy González de Clavijo a la corte de Tamorlán*, Madrid, Escuela Diplomática.
- Morgenthau, H. (1986). *Política entre las Naciones. La lucha por el poder y la paz*, 3ra. Ed, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- Nieto Soria, J. M. (1993). *Ceremonias de la realeza. Propaganda y legitimación en la Castilla Trastámara*, Madrid, Nerea.
- Orcástegui, C. y Sarasa, E. (1991). *La Historia en la Edad Media*, Madrid, Cátedra.
- Renouvin, P. (Dir.) (1994). *Histoire des relations internationales*, I: Du Moyen Age à 1789, Paris, Hachette.
- Rodríguez Ennes, L. (2003). “Apuntes históricos en torno a la evolución del protocolo desde la Roma imperial hasta finales del Antiguo Régimen”, *Laurea Hispalis: Revista Internacional de investigaciones públicas, ceremonial y protocolo*, n.º 2, pp. 217-246.
- Roumier, J. (2014). “La apreciación de lo extranjero: comprensión, elogio y placer en los relatos de viajes medievales cristianos (siglos XIV-XV)”, *Lemir*, n.º 18, pp. 387-398.

- Smith, M. (2007). *Sensing the past., hearing, smelling, tasting and touching in History*, Berkeley y Los Angeles, University of California Press.
- Villain-Gandossi, Ch. (2001). “La genèse des stéréotypes dans les jeux de l’identité/altérité nord-sud”, *Hermès*, 30, pp. 27-40.

Ai Khanoum: sincretismo religioso y cultural en las orillas del Oxus

Eloy Mathias Celiz
Universidad Nacional del Sur
mathias.celiz@hotmail.com

Introducción

In the country of Zouman, in Persia, there lived a Greek king¹.

De esta manera arranca uno de los cuentos que Shahrzād en *Las mil y una noche*, la más célebre recopilación de las tradiciones orientales, ofrece al gran soberano de Persia. De esta pequeña introducción del cuento *El Rey Griego y el médico Douban*, se puede advertir cómo la presencia griega en Asia dejó una huella muy marcada, siendo considerada además parte de su tradición.

Efectivamente, la “cruzada” pan-helénica guiada por Alejandro *Megas* en Oriente, definió el eclipse del Imperio Persa y el amanecer de la atormentada época helenística de los Reinos Sucesores.

Sin embargo, fueron los seléucidas los que, al menos territorialmente, fueron los herederos de Alejandro y de los mismos Aqueménidas. Estos soberanos iniciaron una obra de colonización de Asia que Tarn define como *one of the most amazing works which the ancient world ever saw*², llegando a poblar y urbanizar también los “confines del mundo”, identificados con Bactria. Esta región, ya importante en la época aqueménida y vinculada con la realeza, conoció bajo los griegos un veloz desarrollo, que le permitió un rápido ascenso, hasta convertirse en un reino autónomo, cuyo esplendor llegó a impactar también a los Romanos que lo llamaban el *opolentissum illud mille urbium Imperium Bactriorum*.

Sin embargo, el desarrollo y legado de este reino se encuentran rodeados de misterio: de las miles de ciudades no se ha encontrado traza alguna; las fuentes literarias de la época son escasas, y las de autoría de los propios bactrianos son todavía nulas. De todos modos, su riqueza está atestiguada por el famoso Tesoro del Oxus y la gran presencia de material numismático, fuente vital para tratar de reconstruir su historia.

A pesar de lo apuntado, la década transcurrida entre los 60 y los 70 fue particularmente importante para las investigaciones sobre los griegos de Oriente: el sitio de Ai Khanoum dejó sorprendidos a los arqueólogos y se reveló como una pieza fundamental para intentar desvelar el misterio de un reino olvidado.

El objetivo del presente trabajo introductorio es tratar de rescatar la osmosis cultural entre los helénicos y los *barbaroi* orientales en el territorio Greco-Bactriano, centrándonos para ello en la ciudad de Ai Khanoum, una placa proveniente de su templo y en la célebre moneda de Eukratides.

¹ Lang, 1898: 12.

² Tarn, 1938: 5.

La ciudad de la Dama Luna

En 1838 el aventurero británico John Wood emprende un viaje exploratorio hacia el corazón de Asia, dedicando particular atención a las orillas del Río Oxus, encontrándose con lo que, un siglo después, sería el sitio base para el estudio del reino Greco-Bactriano. Consciente de que el lugar podía haber sido el sitio de una ciudad antigua, su exploración será negada —como él mismo cuenta— por los habitantes del pueblo uzbeko, presentes en dicho espacio. No obstante, Wood nos ha dejado una detallada descripción panorámica del lugar³, la cual permite entender la posición estratégica de la ciudad de la Dama Luna⁴: ubicada en un terreno elevado de la llanura bactriana al este del Oxus, entre la confluencia de los ríos Darya-Pandj y Kokcha, Ai Khanoum se erigía como una imponente ciudad amurallada con una amplia visual sobre las vías de agua y tierra, constituyendo además la entrada hacia los territorios de los Mauryas y del Turkestan —permitiendo probablemente el primer contacto entre chinos y occidentales—⁵.



Ai Khanoum (<http://www.ancient.eu/image/297/>).

³ Wood, J., 1872: 259-260.

⁴ Significado de Ai-Khanoum en idioma uzbeki.

⁵ El uso de Nickel y el hallazgo de estatuillas griegas en tumbas del Turkestan parecen favorecer la hipótesis.

No obstante la experiencia de Wood no logró éxitos concretos, el sitio sería visitado por Jules Barthoux en 1926, hasta que, entre 1965 y 1978, la DAFA⁶, bajo la guía de Paul Bernard, realizó la excavación que permitió sacar a la luz una gran ciudad, cuya mezcla de elementos orientales y occidentales fueron clave a la hora de revelar algunos interrogantes sobre la cuestión de los reinos helenísticos y de las miles ciudades bactrianas, y que se presenta como uno de los más importantes descubrimientos de nuestros tiempos.

Aunque la excavación dio a conocer de manera completa sólo el nivel más moderno, la estratigrafía parece indicar que la ciudad fue edificada durante la presencia del entonces príncipe seléucida Antioco⁷, en su estadía como corregente en Bactria: distribuida sobre un área triangular de 1,8 km x 1,5 km, constituye muy probablemente la fundación más grande en Asia Central, planeada y edificada por los descendientes de Seleuco y responde al criterio urbanístico helénico⁸.

Como puede observarse, mirando el mapa de Ai Khanoum, la ciudad se divide en tres partes: la ciudad baja, una terraza intermedia y la acrópolis.

En la ciudad baja, la zona que más conocida por la excavación, se encuentran estructuras típicas de la polis como un gimnasio, un mausoleo, una fuente, una pileta, un santuario y un *heroon*, aunque la estructura más imponente e importante es de tradición oriental: el colosal palacio⁹, punto central de la ciudad, cuyas dimensiones de la base eran de 350 m x 250 m, sufrió —como ha señalado Rapin— modificaciones a lo largo del tiempo, hasta llegar, en su última forma a reflejar las fuertes influencias persa y neobabilónica en su estructura y disposición. Además, las técnicas empleadas para su realización, son las de los pueblos orientales, como se advierte por la presencia de techos planos y paredes de ladrillos de adobe. Igualmente, hay una fusión con lo griego, lo cual se manifiesta en los capiteles corintios de los pórticos, azulejos y antefijas con motivos helénicos y la presencia de los típicos baños. De la grandeza del palacio, se puede deducir que además de ser la residencia del rey y de su familia, era muy probable que allí tuviesen lugar los oficios administrativos de la ciudad y del reino entero.

También las casas presentes en la ciudad baja —probablemente pertenecientes a miembros elitistas— y, sobre todo, los templos, seguían manteniendo la tradición oriental, fundamentalmente neobabilónica¹⁰ y aqueménida, con elementos griegos básicos, como los baños.

Se puede denotar entonces, que la ciudad baja era la de las élites del reino: pero ¿quiénes eran estas élites? Un dato importante que atestigua la presencia de los nativos en los cargos administrativos de la ciudad y su natural acceso a la ciudad baja proviene desde la Tesorería de la ciudad: aparecen nombres de nativos juntos a nombres helénicos entre los administradores del edificio. Se puede pensar entonces que el acceso de la ciudad baja, que como vimos era limitado, no era exclusivo para la élite puramente helénica, como en el caso de los seléucidas, sino que también admitía la presencia de su contraparte bactriana.

Se sabe que los casamientos entre nativos y helénicos eran comunes¹¹, y que la población de Bactria era, como afirma Abhay Kumar Singh, heterogénea. El mismo autor menciona una inscripción de Heliodoro de Taxilia, el cual se presenta a sí mismo como un *yavana*; Plutarco, a su vez, presenta a los dos jinetes que acompañan al general arsacida Surena utilizando el término *mixellenes*: se destaca

⁶ Délégation Archéologique Française en Afghanistan.

⁷ Hijo de Seleuco I *Nikátor* y Apama.

⁸ Martínez-Sève, 2014: 272-273.

⁹ El palacio está ubicado al centro de la ciudad, un lugar que clásicamente era el del ágora. La falta de ágora es impactante si se relaciona con las ciudades griegas occidentales.

¹⁰ A propósito, Tarn afirma que "(...) it was not Greece that affected Babylonia but Babylonia that affected the Greeks (...)" (1928: 58).

¹¹ Livio menciona que los Greco-Bactrianos eran "hijos de esclavos y concubinas". Como hace notar Abhay Kumar Singh la teoría de la unión entre nativos y helénicos se nota también en los nombres, como el caso del rey Philoxenos, y en el hecho de que seguramente eran bilingües.

como los helénicos de Asia, y los de Bactria e India en particular, al integrar lo oriental, van desarrollando un *logos* bien diferente del continental, hasta el punto de cambiar su misma identidad.

Entre el sol y la luna: el panteón greco-bactriano

*Bactria almost was the Oxus, in the sense that Egypt was the Nile*¹²

Como ha sido apuntado, Bactria era el don del Oxus. Las aguas del río traían la vida y permitieron hacer de Bactria un reino grande y rico. Al igual que el Nilo en Egipto, el Oxus era considerado sagrado por los nativos de la región y estaba vinculado con el culto de una diosa, que con el paso de los tiempos, pasó a ocupar un lugar de destacada importancia en todo el mundo Oriental: Anahita, la diosa uránica y de las aguas de los pueblos iraníes.

Cuna del Zoroastrismo, Bactria no perdió, durante los siglos helenísticos, la protección de su diosa madre, la cual, en cambio, terminó asimilando a sus contrapartes más occidentales y vio aumentar su popularidad y prestigio.

Ai Khanoum, con mucha probabilidad, no fue extraña al culto de la diosa: como indica su mismo nombre, Dama Luna, la ciudad debía estar bajo de su protección y vigilancia, como puede deducirse del hallazgo de una famosa placa en la cual se puede rescatar una fuerte influencia estilística aqueménida.



Placa del templo de la ciudad baja (https://c1.staticflickr.com/9/8015/7102760363_4cd5ddc92a_b.jpg).

En ella es posible observar la presencia de tres figuras divinas que bien demuestran al panteón greco-bactriano: protagonizan la escena, representando un posible ingreso a la ciudad o al templo, en una vía de oro, dos diosas identificables con la “Dama Luna” y una Nike, ambas arriba de un carro tirado por los que parecen ser leones; como testigo presencial destaca un dios del Sol, el cual parece ser Helios *Panóptis*¹³. Es probable que la presencia de los dioses uránicos aludiese a un centro del mundo:

¹² Tarn, 1938: 102.

¹³ La relación “Sol-Luna” se repite también en un reloj solar hallado en la misma ciudad, sostenido por los dos leones, símbolos lunares. También puede demostrar el interés hacia la astrología.

se teoriza una posible relación entre Delfos y Ai Khanoum¹⁴, fortalecida también por la presencia de un teatro, el más grande de las ciudades helenistas de Asia, fuertemente inspirado al délfico y por una célebre máxima presente en el *heeron* de Kineas: *ΠΑΙΣ ΩΝ ΚΟΣΜΙΟΣ ΓΙΝΟΥ, ΗΒΩΝ ΕΓΚΡΑΤΗΣ, ΜΕΣΟΣ ΔΙΚΑΟΣ, ΠΡΕΣΒΥΤΗΣ ΕΥΒΟΥΛΟΣ, ΤΕΛΕΥΤΩΝ ΑΛΥΠΙΟΣ*¹⁵. Destaca aquí la importancia del auto-control, del ser justo, que Halkias¹⁶ relaciona con la creciente importancia que va adquiriendo el Budismo luego de la dispersión de los Edictos de Asoka, traducidos en griego.

Como he dicho anteriormente, Ai Khanoum tenía un acceso directo a los territorios de la India, en una época en donde el Budismo estaba en expansión: los contactos con las caravanas provenientes del Punjab y Gandhara permitieron el contacto y desarrollo budista en la ciudad, que se vio fortalecido luego de la conquista de estas zonas por los reyes bactrianos, hasta llegar a las enseñanzas de Pirro de Elis y la conversión definitiva de Menander I¹⁷. Se puede afirmar entonces que los helénicos de Bactria fueron los primeros occidentales en conocer al Buda, y que aportaron a revelarlo al Oeste.

El estatero de Eukratides

Eukratides I *Mégas* fue el fundador de la última dinastía y uno de los más gloriosos entre los *Mégas Basileus* del reino Greco-Bactriano: retomó el control de los territorios perdidos en la India, y el reino llegó a su auge; es muy probable que la capital se traslada de Baktra a Ai Khanoum, renombrada Eukratideia¹⁸.

El misterio que circonda su identidad permitió la formulación de muchas hipótesis¹⁹ aunque, al igual que sus antecesores, las principales fuentes para reconstruir su historia son las monedas: durante su reinado se acuñó la moneda de oro más grande de la antigüedad en la que se reconocen claramente su perfil y las figuras de dos caballeros.



Estatero de Eukratides https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e6/Monnaie_de_Bactriane_Eucratide_I_2_faces.jpg

¹⁴ Halkias, 2014: 90.

¹⁵ “En la infancia practicó los buenos modales, en la juventud practicó el auto control, de adulto se justo, en la vejez se dé justos consejo, para morir sin resentimientos algunos” (Halkias, 2014: 89).

¹⁶ Halkias, 2014: 90.

¹⁷ Es posible observar la gran influencia que el Budismo ejerció en los Helénicos, y como se mezclan ambos, para dar como resultado a lo que hoy en día se identifica bajo el término de Arte Indo-Griego: las ciudades de Gandhara y Taxilia; los capiteles corintios con Buda, las estatuas helenísticas del Buda, defendidos por Herakles, son ejemplos que atestiguan lo dicho.

¹⁸ Nombre que aparece en Estrabon, *Geographia* (XI, XI, II).

¹⁹ Tarn ubica a Eukratides entre los Seléucidas, primo de Antioco IV Epiphanes (196); Holt y Narain lo ubican entre los dinastas bactrianos. También se piensa que fuese un sátrapa o un jefe militar.

Además de atestiguar la riqueza lograda por Bactria durante el reinado de Eukratides, y su control de la *Vía del Oro*²⁰, la moneda permite relevar la continuidad con la tradición real persa, el título de Basileos Megalou, el Gran Rey y la importancia de la figura del Rey Guerrero. El yelmo, presenta orejas taurinas y cuernos, al igual que el de Alejandro y de Seleuco, legitimando así su filiación real helénica y divina.

Si de un lado destaca el Rey, del otro destacan las figuras de dos caballeros, que todavía siguen siendo un enigma: Tarn los interpreta como los Dioscuros, representantes a Eurkratides y Antioco IV *Epiphanes*, juntos hacia la conquista de los territorios perdidos. Pero, al rechazar la hipótesis de Tarn de un Eukratides seléucida, cae automáticamente la hipótesis de los Dioscuros reales. Además, tradicionalmente los Dioscuros son representados desnudos, mientras que estos caballeros —como sus caballos— llevan puesta una armadura.

De las fuentes clásicas, sobretudo en Polibio, se puede apreciar la descripción de las hostilidades bélicas entre seléucidas y bactrianos: el autor describe al ejército de los 10 000 *baktrioi hippeis* de Euthydemus. Es sabido, también mencionando a Herodoto, Rufo y Arriano, que en los tiempos de la Persia Imperial, lo más temido de su ejército fuese la caballería, destacando los bactrianos, por su agresividad e ímpetu²¹. Justino describe al avance de Eukratides y de su batalla contra el *Regis Indorum* Demetrio, en donde el primero derrota al segundo con un ejército de 300 hombres²²: el número 300 fue usado muchas veces por los clásicos para referirse a la guardia real, o a su élite²³, lo que podría llevar a una hipótesis que identifica a los 300 guerreros como a la guardia personal del rey Eukratides²⁴. Estos caballeros, son un fuerte ejemplo de la simbiosis cultural y militar alcanzada por los reyes bactrianos: equipados con armaduras pesadas como los orientales, y armados con las sarissas macedónicas, parecen estar también vinculados con lo sagrado. Además de ser los más cercanos al Gran Rey, en las representaciones numismáticas destaca la presencia de una hoja de palma y del yelmo culminante con una estrella de ocho puntas: como Bactria era la tierra del Zoroastrismo, y la residencia de la poderosa Anahita, es muy probable que estos estuvieran bajo su protección, debido a que ambos símbolos se pueden relacionar con su culto. Otro elemento que puede favorecer esta interpretación es la montura empleada por esta guardia real: por el tamaño del caballo y su musculatura, se puede pensar que se trate de los míticos Niseanos, sagrado a los dioses y asociados a las aguas.

Conclusión

Mediante esta rápida mirada se pudo observar la originalidad del reino Greco-Bactriano y de sus reyes sincréticos. Su hibridéz tanto cultural cuanto religiosa permite asociar al reino con el sueño alejandrino de *ομόνοια*; una fusión que posibilitó el desarrollo de una sociedad rica y cosmopolita, en donde los mundos de Occidente y Oriente se encontraban unidos.

²⁰ Tarn menciona a la Vía del Oro (106-109) que llevaba a los grandes yacimientos auríferos es las estepas, un territorio dominado por los nómadas Sakas.

²¹ Arriano, III: XIII.

²² Justino, XLI, VI.

²³ Como el caso de los famosos 300 espartanos de las Termopilas.

²⁴ La guardia real helenística se dividía en Heitaroi y Agema. Bar-Kochva (1979: 67-74) señala como el Agema, que ya constituía en tiempos anteriores la élite de la infantería real, a partir de la toma alejandrina de Bactra, va a formar la élite de caballería de la guardia real. Esta élite, compuesta por 300 caballeros, como la de Eukratides de Polibio, es la misma que acompaña a Seleuco en Babilonia, en 312 a.C., cuando toma la ciudad y funda el Imperio Seléucida.

Bibliografía

- Abhay Kumar, S. (2005). “The History of Greeks of the Ancient Indian Northwest: Looking Ahead of Controversies to Major Issues”, *The Indian Historical Review*, Special Issue on the theme 'India and the Graeco-Roman World', vol. XXXII, n.º 1, pp 1-34.
- Arriano, *Anabasis*,
 Disponible en: http://www.iranchamber.com/history/achaemenids/arrian_battle_of_gaugamela.php#sthash.gyuIqqUH.dpuf.
- Bar-Kochva, B. (1979). *The Seleucid Army: Organization and Tactics in the Great Campaigns*, Cambridge University Press.
- Halkias, G. (2014). “When the Greeks converted to Buddha: Asymmetrical Transfers of Knowledge in Indo-Greek Cultures”, *Religions and Trade: Religious Formation, Transformation and Cross-Cultural Exchange between East and West*, Brill, pp 65-115.
- Holt, F. (1999). *Thundering Zeus: The Making of Hellenistic Bactria*, Berkley, University of California Press.
- Justino, *Epitome de las historias filípicas*.
 Disponible en: <http://www.forumromanum.org/literature/justin/texte41.html#>.
- Lang, A. (1898). *The Arabian Nights Entertainment*.
 Disponible en: <http://www.gutenberg.org/files/128/128-h/128-h.htm>.
- Leitich, K. (2008). “*The Rise and Decline of Buddhism in Central Asia*”, en: Thapa S. (Ed.). *Northern Buddhism in History*, Kathmandu Vajra, pp. 109-135.
- Martinez-Sève, L. (2014). “The Spatial Organization of Ai Khanoum, a Greek City in Afghanistan”, *American Journal of Archaeology*, n.º 118.
 Disponible en: www.jstor.org/stable/10.3764/aja.118.2.0267.
- Rappe, K. (1982). *The Greco-Bactrian Mirage: Reconstructing a History of Hellenistic Bactria*, Scientific American.
 Disponible en: <https://uwarchive.files.wordpress.com/2010/12/kirk-rappe.pdf>.
- Rapin, C. (1990). *Greeks in Afghanistan: Ai Khanoum*, Oxford, Camberra Claredon Press.
- Ricl, M. (2002). “The cult of the Iranian Goddess Anahita in Anatolia Before and After Alexander”, *Antiquité Vivante*, année 52, pp.198-210.
- Tarn, W. (1938). *The Greeks in Bactria & India*, Cambridge, University Press.
- Wood, J. (1872). *A Journey to the Source of the River Oxus*, London, John Murray, Albermarle Street.

El mito de Isis y Osiris, ¿necrofilia ritual o sátira?

Carla Ileana Elizondo

Universidad Nacional del Sur

carlaileanaelizondo@hotmail.com

Jennifer Angélica Pérez

Universidad Nacional del Sur

jenniferaperez23@gmail.com

Introducción

Egipto, tierra de faraones y leyendas ocultas en las arenas del tiempo. Mucho sabemos de su religión y cultura pero poco sobre sus manifestaciones eróticas y prácticas amatorias. Por desgracia, son muy escasas las fuentes sobre el tema que no han sido censuradas, destruidas o tergiversadas y que han llegado hasta nosotros (El-Qhamid y Toledano, 2006: 10).

En la historia de la creación del mundo, el capítulo más popular es el que narra cómo Isis concibió a Horus cuando su padre, Osiris, ya había muerto. Varios autores han hecho hincapié en la relación entre este mito y la necrofilia ritual que habrían practicado los antiguos egipcios, principalmente las mujeres,

(...) ya que era una creencia muy extendida que el difunto conservaba su potencia sexual, al igual que Osiris, rey de los muertos, que incluso tras su muerte fue capaz de engendrar un heredero. La potencia sexual de los muertos era un factor importante muy a tener en cuenta. Podían retornar en forma de ave al mundo de los vivos y causar considerables estragos.

Pero, ¿qué influencia podría haber tenido este mito en la vida cotidiana de los antiguos egipcios? El Papiro de Turín, único texto erótico que ha sobrevivido, puede darnos una pista. Consta de dos series de dibujos y, en la primera de ellas, que consta de doce escenas, la número 12 habría tenido un significado especial, no sólo porque aparece en textos médicos, eróticos y vinculados a la interpretación de los sueños (El-Qhamid y Toledano, 2006: 51), sino porque es una reminiscencia del mito osiriano.

Algunos autores sugieren que podría tratarse de una fórmula para facilitar la procreación. Otros vinculan al Papiro de Turín con una sátira del culto a los muertos y, por ende, a la realeza misma (Myśliwiec, 2004: 125-126). Es por ello que buscaremos dar respuesta al interrogante: ¿Es el mito de Isis y Osiris una sátira de la realeza o fue el fundamento para la práctica de la necrofilia ritual?

Pornografía y erotismo

Desde los tiempos más antiguos las representaciones sexuales están presentes en las sociedades humanas. El erotismo siempre estuvo vinculado a la afectividad y a la atracción sexual, principalmente en las manifestaciones artísticas, que han servido de soporte y excusa al mismo tiempo. Sin embargo, el momento de mayor explosión de imágenes sexualmente explícitas coincidió con el hallazgo de las ruinas de Pompeya y Herculano a principios del siglo XVIII. A partir de aquí, las representaciones sexuales dejan de estar asociadas a fines políticos, religiosos o de fecundidad, y adquieren connotaciones pornográficas. Es por ello que se piensa que la pornografía como tal, es una invención considerablemente moderna. Sin embargo, su origen es mucho más antiguo y se lo vincula con el filósofo Ateneo de Náucratis (ca. II d.C.).

Nuestro estudio partirá de la definición de estos dos conceptos claves para el análisis de imágenes sexuales.

Etimológicamente, *pornografía* proviene del griego *porné*, es decir prostitución, y *graphe*, escritura. Mientras que *erotismo* se asocia al amor, ya que proviene de *Eros*, dios del amor en la antigua Grecia. Cecilia Fiel alerta sobre la dificultad que existe para establecer un límite estricto que divida estos conceptos, ya que los puntos de vista desde los que pueden ser abordados son de lo más variados. No sólo debemos enfocarnos en los rasgos que definen la imagen pornográfica, sino también en los efectos producidos en el espectador (Fiel, 2008: 200).

Lo erótico parte del amor entre dos personas, mientras que la pornografía alude al sexo obsceno, no al amor, y suele ejercerla una sola persona. Su finalidad última es la estimulación sexual del espectador, mientras que el erotismo busca la exaltación de la dimensión física y sensual del amor y del cuerpo humano.

Fuentes

En cuanto a las fuentes que nos brindan información acerca de la sexualidad en el Antiguo Egipto, las hay de dos tipos: textuales (poesía amatoria, textos sagrados y jurídicos) e iconográficas (ostraca, relieves y pinturas de tumbas, Papiro de Turín 55001).

Marc Orriols I. Llonch (2009: 124-128) cita entre las fuentes textuales el *Mito de Seth y Anat*¹, el *Libro de los Muertos* y la *Tumba de Shedu*. A estos, Lise Manniche añade cuentos mitológicos, cuentos sobre hombres, poemas de amor, textos sapienciales, calendarios y libros oníricos, textos mágicos; y Lynn Meskell, las cartas privadas.

Por otro lado, las fuentes iconográficas son las más explícitas al respecto, destacando entre ellas los *ostraca* y el *Papiro de Turín*, y en menor medida, se hallan en amuletos y grafitos parietales. Las finalidades son de lo más variadas, sobresaliendo aquellos con contenido satírico y los cotidianos.

Representaciones eróticas

La mayoría de las imágenes egipcias proceden de las tumbas. De ellas inferimos que no solo cumplían una función decorativa sino que, además, tenían funciones simbólicas cargadas de significados sobre el

¹ “La diosa Anat retozaba en el arroyo de Khap y se bañaba en el arroyo de Hemket. A la sazón el dios-sol había salido a dar un paseo, [vio a Seth que la montaba (?)] por detrás, brincando cual un carnero brincaría...” (Manniche, 1987: 75).

orden y la armonía tanto en ésta como en la próxima vida. Sin embargo, las sugerencias sexuales se encuentran codificadas en escenas donde los hombres demuestran su virilidad con motivos visuales y juegos de metáforas, tales como “alancear el pescado” o “sacudir un mazo”, juegos de palabras que cualquier persona que supiera leer podría decodificar. Al respecto, Lynn Meskell propone que estas

Pistas crípticas que significan el deseo masculino y placeres corporales se yuxtaponen con representaciones explícitas del cuerpo femenino con capas de imaginería sensual y sensorial. Como resultado, la mujer se convierte en el espectáculo pasivo y la localización primaria del deseo masculino y puede ocupar las posiciones contradictorias de mujer buena o mala. Las mujeres fueron contrastadas, ya sea bajo el control masculino o fuera de él, con los hombres, destructores y agresivos (Meskell, 2002: 135).

Roger Chartier define las representaciones como:

(...) esquemas intelectuales incorporados, que engendran las figuras gracias a las cuales el presente puede tomar sentido, el otro ser inteligible, el espacio recibir su desciframiento. Las representaciones del mundo social construidas de este modo se sustentan siempre en los intereses del grupo que los forja (Chartier, 1990: 44).

Es por ello que las luchas de representaciones importan tanto para comprender los mecanismos por los cuales un grupo impone, o intenta imponer, su concepción del mundo social, sus valores, su hegemonía.

Aplicando lo antedicho al caso egipcio, observamos que el cuerpo femenino solo se representaba en función del hombre, tanto en esta vida como en el más allá, y con una clara connotación sexual. Era un bien necesario que los hombres llevaran consigo a la otra vida. Quizá sea ésta la razón por la que nada sabemos acerca de la sexualidad femenina. Aunque no podemos asegurar que a los hombres de elite no les importaran estas cuestiones, no hay representaciones al respecto.

Cabe mencionar que los personajes representados son siempre individuos bellos, jóvenes y en la plenitud de la vida, no se muestran hombres mayores ni ancianos, respondiendo a los intereses de esas elites.

Sin embargo, no podemos decir lo mismo con respecto a los hombres de los sectores populares, ya que en los cientos de ostraca donde se representan escenas con contenido sexual, los protagonistas son hombres ancianos, gordos y calvos, no idealizados, copulando con mujeres jóvenes, en consonancia con el ideal, hermosas, delgadas, cargadas de sexualidad y repletas de significantes eróticos.

Finalmente observamos que el tipo de coito más recurrente en la imaginería es aquel en el que el hombre penetra a la mujer por detrás. Dentro de estas representaciones se distinguen dos tipos de documentos con finalidades muy distintas: los satíricos, en los que la penetración anal simbolizaría la degradación del personaje sodomizado; y los cotidianos, que reflejarían las “fantasías sexuales” de los hombres del antiguo Egipto.

El papiro de Turín

El Papiro de Turín 55001 cuya realización se remonta al Imperio Nuevo (siglos XIII - XII a.C.) es el único texto erótico egipcio que ha sobrevivido y fue hallado en Deir el Medina. Mide aproximadamente 22 cm de alto y cerca de 260 cm de largo. Está conformado por dos series de dibujos de distinta

temática. La primera serie conforma una secuencia de 12 escenas de imágenes eróticas (aunque algunos consideran que solo hay 11), protagonizadas por diversos personajes, mientras que la segunda serie es de carácter satírico y sus protagonistas son animales que adoptan actitudes humanas. Los dibujos están perfilados con tinta negra y rellenos con rojo, amarillo y verde, colores que para el misticismo egipcio tenían connotaciones sexuales. Además, algunas escenas están acompañadas de breves textos correspondientes a los diálogos de los personajes.

Desde su descubrimiento se lo consideró como un documento satírico-pornográfico por lo que fue prácticamente ignorado. Con el tiempo, se lo estudió como una expresión de carácter religioso, como una descripción gráfica de los actos humanos que imitaban el comportamiento de los dioses. Actualmente la postura más aceptada es la de considerarlo una guía sexual: algunos autores creen que se trataría de una narración descriptiva de las aventuras amorosas de un sacerdote, otros que eran las de un rey o gobernador, mientras que Lise Manniche cree que se trataba de la representación de la intimidad en un lupanar (Manniche, 1988: 153); y para Lynn Meskell no podría tratarse de un burdel, debido a que no se cuenta con evidencias arqueológicas de éstos en el Antiguo Egipto (Meskell, 2002: 136).

La estética no se corresponde con el canon tradicional egipcio, ya que son encuentros sexuales entre hombres bajos de mediana edad y jóvenes mujeres hipersexualizadas. Las figuras masculinas no representan a un mismo hombre, sino a varios que se distinguen especialmente por su cabello y barba, vestidos como las clases bajas, sin signos de nobleza; mientras que las mujeres exhiben los típicos accesorios femeninos de la época (peluca ornamentada con flor de loto, cinturón, collar, aros, pulseras y brazaletes).

Asimismo, observamos que la postura sexual más representada es el *coito a tergo*². De las nueve posturas mostradas, tres son a tergo (I, II y IX); en otras dos el hombre está encima de la mujer (X y XII); en otra ella está sentada (III), en otra más la mujer está encima del hombre (VIII); hay una escena en la que los dos amantes se encuentran de pie (V) y, finalmente, una de difícil interpretación (XI).

En la viñeta XII, conocida como *Osiris resucita*, la mujer se encuentra recostada sobre una tabla inclinada a 45°, simulando la posición del cuerpo de Osiris cuando Isis lo recompuso y copuló con él. La diferencia es que la mujer toma el rol pasivo mientras que el hombre el activo. Otra semejanza es que la imagen está situada en el margen constituyendo un irónico paralelismo con las escenas de la resurrección de Osiris, que ocupan una posición similar en los papiros que representan episodios mitológicos. Dicho paralelismo podría sugerir una analogía entre la momia de Osiris, símbolo de la resurrección, y el acto sexual, que aseguraba la procreación. Sin embargo, y concordando con Karol Myśliwiec, las similitudes demuestran que el autor buscaba satirizar el culto a los muertos, directamente asociado con el culto a la realeza (Myśliwiec, 2004: 126).

Si nos adentramos en el mito osiriano y lo vinculamos a un fragmento del Papiro Louvre 3079³ que cuenta cómo Isis se enorgullece de haber copulado como un hombre, la hipótesis de la sátira cobra sentido, pero también lo hace la de la necrofilia ritual.

Tal como la practicarían los egipcios, la necrofilia tendría un notable significado ritual y religioso. Como dijimos, el mito describe los actos de necrofilia efectuados por los dioses, por lo que cuando los egipcios los practicaban no lo consideraban como perversión, sino un modo de emulación de los actos divinos.

² Coito por la parte trasera.

³ “Soy tu hermana Isis. No ha habido dios ni diosa que hiciese lo que yo he hecho. Desempeñé el papel de hombre, aun siendo mujer, para perpetuar tu nombre en la tierra, para que tu divino simiente penetrara en mi cuerpo”.

Asimismo, en el *Libro de los muertos* (diferente para hombres y mujeres), se mencionan fórmulas como “Bendita es aquella [mujer] que traspasa [el umbral de la muerte] con semen en el interior de su cuerpo” o “aquel que trajera su semen [con él], será bienvenido” (El-Qhamid y Toledano, 2006: 95).

Por otra parte, tenemos conocimiento acerca de que al momento de la momificación el pene era embalsamado por separado del cuerpo aunque se colocaban juntos en el mismo sarcófago. También de la extendida costumbre de fabricar un pene artificial que imitara la forma del falo del esposo, pero no la utilización de su semejante momificado. Sin embargo, una inscripción hallada en la tumba de un sacerdote-médico del Imperio Medio lo acusa de “extraer el pene de un muerto y convertirlo en un objeto” y de descubrir la manera para que el pene permaneciera erecto y del cual “brotó el aliento de la vida”.

Con todo, no podemos corroborar que la necrofilia ritual haya sido llevada a cabo por los egipcios, pero sí que la viñeta XII del Papiro de Turín, es una clara sátira del mito osiriano. El pene es excesivamente largo y de color rojo, simbolizando la potencia sexual, la ultramasculinidad y al dios Seth⁴; y la mujer muestra todas las señales de la sexualidad y de la diosa Hathor⁵ misma (lotos, fajas de cadera, el maquillaje, collares Menat).

Conclusiones provisionarias

Retomando la cuestión inicial acerca de las diferencias entre lo erótico y lo pornográfico, consideramos que el Papiro de Turín en su totalidad y la viñeta XII en particular, son pornográficos. Siguiendo a Cecilia Fiel, lo pornográfico requiere de una representación realista donde inmediatamente se reconozcan las figuras y las escenas, implica el predominio de la *percepción*. Lo erótico, por su parte, necesita de la *imaginación*, la importancia de lo ausente que permite completar el proceso de desvelamiento de la figura y descifrarla, “la parte por el todo” (Fiel, 2008: 203). Lo erótico siempre es la búsqueda individual del observador, está librada a su mente, mientras que lo pornográfico no admite diferentes interpretaciones, es explícito y unidireccionado hacia lo sexual. Por todo lo expuesto consideramos que las imágenes de las tumbas son eróticas, mientras que las demás, son claramente pornográficas.

Al comenzar con nuestro estudio nos planteamos la hipótesis acerca de si en el Papiro de Turín el mito osiriano, representado en la viñeta XII, se trata de una sátira o fue el fundamento para la práctica de la necrofilia ritual. Respecto a esto último, con las fuentes que contamos no fue posible corroborar que, efectivamente, los egipcios la practicaran. Si bien son varios los viajeros que exponen por escrito su sorpresa ante la eventualidad de esta práctica, se trataría de impresiones frente a la momificación y no de realidades. Debemos continuar con un estudio más específico al respecto para alcanzar una conclusión satisfactoria.

Finalmente, queda la cuestión de la sátira. Karol Myśliwiec considera que cada una de las viñetas representan, de algún modo, los mitos egipcios más sagrados (Isis y Osiris, Geb y Nut, etcétera) (Myśliwiec, 2004: 126-127), y Jan Assman argumenta que, en realidad, la viñeta XII satirizaría el mito

⁴ Seth era la deidad de la fuerza bruta, lo tumultuoso, lo incontenible, de las tormentas, la guerra, la violencia y la producción de los oasis. Señor de lo que no es bueno y las tinieblas, dios de la sequía y del desierto. Fue quien asesinó a su hermano Osiris para quedarse con el trono y, luego de una fuerte batalla con Horus (a quien le quitó el ojo) Seth, derrotado, se volvió el dios del desierto. Otras versiones hablan de un intento de violación a Horus, por lo que se lo ha considerado un dios homosexual.

⁵ Hathor era la diosa nutricia y diosa del amor, la alegría, la danza y las artes musicales. Es comúnmente representada como una diosa vaca con cuernos que sujetan un disco solar con uraeus, pero puede ser simplemente una mujer con orejas de vaca o una vaca. En periodos posteriores, a veces porta plumas gemelas y un collar menat.

que nos narra los recorridos nocturnos de Ra antes del amanecer y su renacimiento y resurrección tales como están representados en el Libro del Amduat (Assman, 1993: 35), que abarcarían las 12 horas de la noche. Sin embargo, creemos que es una clara alusión satírica del mito de Osiris, no solo por la representación en sí, sino también porque la parodia y el humor para desafiar el statu quo era un aspecto muy presente en la existencia cotidiana del Antiguo Egipto. O, en palabras de Lynn Meskell, “el motivo del mundo al revés era muy popular entre los egipcios” (Meskell, 2002: 139), razón por la cual hallamos animales tocando instrumentos musicales, practicando juegos de azar, danzando y sobre carros de guerra, lo que nos lleva a pensar que la viñeta XII es una escena satírica en la que, no es Isis (una mujer) quien toma el rol activo sino el hombre, modificando el sentido del mito y ajustándose a la posición sexual socialmente aceptada por las elites, aspecto que no deja de llamar nuestra atención, ya que en el resto de las escenas, y a semejanza de otros dibujos realizados por los sectores populares, es la mujer quien toma el rol activo.

Siguiendo lo antedicho creemos que los sectores más altos privilegiaban la virilidad y fuerza masculinas a la hora de representarse en sus tumbas, mientras que los sectores populares preferían el placer y disfrute, sin necesidad de mostrar potencia y hombría.

El afán por mostrar el mundo al revés, los llevó a alterar el mito osiriano mismo, hecho que nos abre nuevos interrogantes, ¿cómo tomarían “los dioses” el accionar de quien diseñara y utilizara un papiro como el de Turín?, ¿les temían realmente los antiguos egipcios a sus deidades?

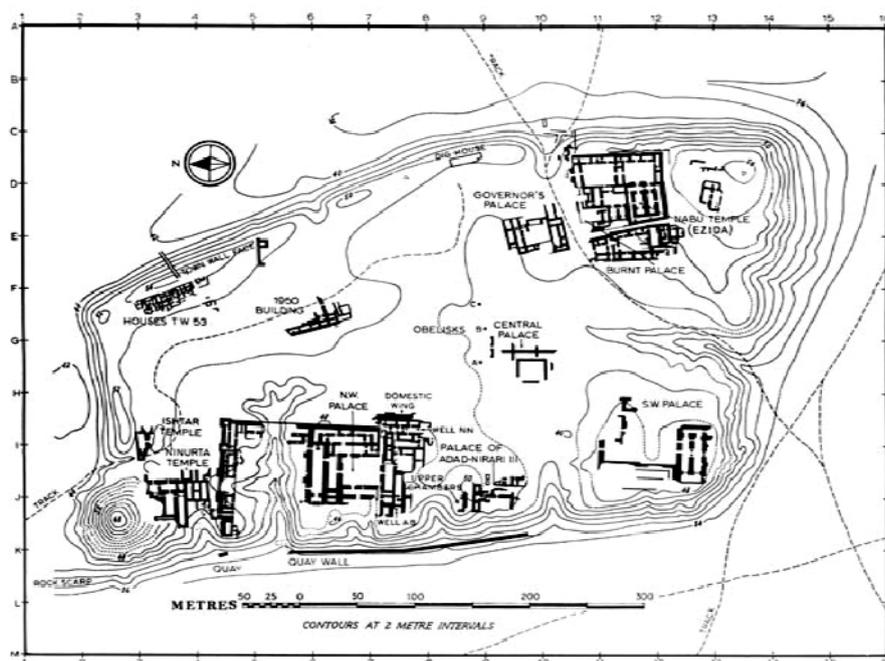
Bibliografía

- Assman, J. (1993). “La literatura y el carnaval en el Antiguo Egipto”, *Fenómenos carnavalescos en las culturas y literaturas antigua y post-clásica*, Tréveris, Trier.
- Chartier, R. (1990). “La historia cultural redefinida”, *Punto de Vista*, Buenos Aires, año 13, n.º 39, pp. 43-48.
- El-Qhamid y Toledano (2006). *Erotismo y sexualidad en el antiguo Egipto*, Barcelona, Folio.
- Fiel, C. (2008). “Lo erótico y lo pornográfico”, en: Oliveras, E. (Ed.). *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI*, Buenos Aires, Emecé Editores, pp. 199-223.
- Manniche, L. (1988). *La esfinge erótica. La vida sexual en el antiguo Egipto*, Barcelona, Laia.
- Meskell, L. (2002). “Love, Eroticism, and the Sexual Self”, en: Meskell, L. *Private Life in New Kingdom Egypt*, Princeton, Princeton University Press, pp. 126-147.
- Myśliwiec, K. (2004). “Religion and magic in daily life”, en: Myśliwiec, K. *Eros on the Nile*, Ithaca, Cornell University Press, pp. 113-135.
- Orriols I. Llonch, M. (2009). “Léxico e iconografía erótica del antiguo Egipto. La cópula a tergo”, en: Molinero Polo, M. A. y Sevilla Cueva, C. (Eds.). *Trabajos de Egiptología. Papers on Ancient Egypt. Actas III Congreso Ibérico de Egiptología - III Congreso Ibérico de Egiptología*, n.º 5/2, pp. 123-137.

La Estela del Banquete de Assurnasirpal II: ideología y propaganda de la realeza neoasiria

Stella Maris Viviana Gómez
Universidad Nacional del Sur
vivig@surlan.com.ar

Hacia el 883 a.C., Assurnasirpal II decidió poner en marcha un proyecto madurado durante sus años de príncipe heredero: trasladar la capital del Imperio desde Assur a Kalhu, aprovechando un pequeño centro administrativo erigido por Salmanasar I en 1250 a.C.¹



Fuente: Oates, 2004: 29.

El espacio fue cercado por una muralla de unos 8 km y 15 m de altura, que otorgó seguridad y protección a una superficie de 360 ha, en la que residieron unos 350 000 habitantes.

En el extremo SO, se levantó un segundo muro de 8 m. de altura que delimitaba una superficie rectangular de 20 ha: la ciudadela de Kalhu, en la que se elevaron y reconstruyeron nueve templos y un conjunto de residencias destinadas a los funcionarios reales.

En el sector NO, ocupando unas 2,5 ha, fue erigido el edificio neurálgico de la capital: el Palacio del Noroeste, cuyos recintos fueron enriquecidos con esculturas y ortostatos monumentales, que resumen las variadas actividades de estado efectuadas por Assurnasirpal. Y, formando parte del

¹ El lugar, en ruinas y escasamente poblado, era una zona fértil, protegida por barreras naturales —el Tigris al oeste y el Zab superior al sur—, y estratégicamente ubicada en la red de tráfico a larga distancia.

complejo palacial, una obra de arquitectura paisajista: el parque real, jardín botánico y zoológico en el que proliferaron especies autóctonas e importadas clasificadas en una prolija colección expuesta a cielo abierto.

La fertilidad del sitio quedó asegurada mediante el *Babilat nuhshi* —Canal de la Abundancia—, obra de ingeniería hidráulica destinada a conducir y distribuir las aguas del alto Zab hacia los espacios verdes de la ciudad, además de garantizar su suministro a los residentes.

Este paisaje urbano fue engrandecido ediliciamente por los sucesores de Assurnasirpal, manteniendo su rango de capital hasta el 710 a.C. —cuando Sargón II trasladó su residencia a Dur-Sharrukin—, aunque destacó como centro imperial hasta el 612 a.C.

A pesar de las guerras —antiguas y modernas— y el paso de los siglos —con el consecuente proceso erosivo—, las ruinas de Kalhu fueron rescatadas de las arenas de Iraq, posibilitando la reconstrucción virtual del palacio por un equipo de arqueólogos y arquitectos de las Universidades de Oregon, Buffalo y Varsovia, a través de diversas aplicaciones CAD y la difusión de un modelo VRML para la Web que incluye enlaces de detalles escultóricos y arquitectónicos a una base de datos en línea de textos, fotografías, dibujos, además de interpretaciones académicas del complejo².

No obstante los avances en el ámbito tecnológico —arqueología digital— y el entusiasmo de los orientalistas, y en un verdadero contraste con lo que antiguamente fue reflejo de civilización y magnificencia, en marzo de 2015 el enclave arqueológico de Kalhu —declarado en 1985 “patrimonio cultural de la humanidad”— fue intencionalmente demolido con *bulldozers* y dinamitado por miembros del grupo yihadista del Estado Islámico, con la autoproclamada pretensión de erradicar su recuerdo de la historia.

Llegados a este punto y teniendo presente que los espacios arquitectónicos —que conforman un determinado contexto de diseño urbano— son producto de un proyecto cuyo mentor se transforma en el emisor de un mensaje —denotado y connotado— que establece usos y grados de apropiación o de condicionamiento de los espacios, y que los miembros de la comunidad, —que habitan y transitan dicho espacio—, son sus destinatarios y por ende los receptores del mensaje urbano, planteamos algunos interrogantes: al no poder visitar y recorrer el enclave arqueológico ¿son los modelos digitales las únicas “fuentes” para rescatar el antiguo simbolismo del paisaje urbano de Kalhu?; ¿constituyen el material de consulta obligado para futuras generaciones de orientalistas interesados en cuestiones vinculadas con la comunicación de la ideología del poder neasirio?

Esta comunicación tiene como propósito rescatar de la indiferencia y el olvido de gran parte de nuestra sociedad occidental, el magnífico complejo urbano y paisajístico de Assurnasirpal, a los efectos de recuperar su intención propagandística, solapada generalmente por la funcionalidad habitacional del asentamiento. En este contexto, adquiere trascendental importancia el abordaje de la *Estela del Banquete*³, puesto que su desmenuzamiento permitirá hacer efectiva nuestra propuesta de descifrar la ciudadela de Kalhu como si se tratase de un “texto”, cuyas capas comunicacionales —cargadas de significación simbólica— fueron hábilmente eslabonadas por el poder real para difundir el modelo espacial urbano articulado por la mentalidad regia —afanosamente plasmado en el paisaje capitalino—, en aras de la legitimación ideológica de un programa político de “conquista y control universal”.

² El plan del proyecto era conseguir un “montaje inteligente” que simule cómo el palacio original podría haberse visto y sentido, que permita movernos en los distintos ambientes como si estuviésemos en el lugar (Snyder *et al.*, 2001: 67-68), apuntando al rescate de interconexiones entre el mencionado palacio y otros edificios de la ciudadela, para su posterior modelado digital.

³ Inscripción real conmemorativa descubierta por Max Mallowan, en 1951, en uno de los espacios del Palacio del Noroeste y actualmente en el Museo de Mosul —ND 1104—. Para las referencias aquí mencionadas véase: Oppenheim, A. (2011). “Assyrian and Babylonian Historical Texts”, en: Pritchard, J. (Ed.) *The Ancient Near East. An Anthology of Texts & Pictures*, Princeton University Press, Princeton, pp. 250-254.

La Estela del Banquete y la Propaganda del Poder



Fuente: Karlsson, 2013: 384.

1. Lectura de la estructura superficial del mensaje real

Se trata de una estela de piedra, erigida en un nicho enfrentado al gran patio del palacio de Assurnasirpal, al este de la entrada oriental de la sala del trono, ubicación estratégica que aseguraba su permanente visualización e invitaba a su lectura pública⁴.

De grandes dimensiones: 128x105x57 cm (Karlsson, 2013: 384), la pieza destaca por su formato cuadrangular y una singular composición que combina imagen y texto.

En la parte superior, presenta una hendidura central —también cuadrangular— de unos 47 cm, en la que se encuentra representado Assurnasirpal de pie y portando los emblemas del poder: tocado con la corona troncocónica, sosteniendo el cetro/maza y el bastón de largo mango; delante y detrás de la figura real aparecen los símbolos de significativas deidades del panteón asirio: la luna —Sin—, el sol alado —Shamash⁵—, la estrella —Ishtar—, el casco con cuernos —Assur⁶—, un rayo de tres picos —Adad— y un grupo de protectoras —Sibitti—.

⁴ La fecha de su ubicación en el espacio de Kalhu sigue siendo objeto de controversia: Wiseman propuso alrededor del 879 a.C.; Brinkman entre el 874 y el 866 a.C.; de Filippi y Russell, no antes del 864 a.C., datación ésta que parece ajustarse mucho mejor a la refundación de la nueva capital por un soberano de edad, lleno de gloria, cuyo magnífico palacio contenía los registros visuales y escritos de sus sobresalientes logros (Marchetti, 2009: 85-6).

⁵ El disco alado aquí representando a Shamash, se atribuye a menudo de Assur, y sin duda parece ser su símbolo cuando la imagen del dios aparece en el canto del disco (Oates *et al.*, 2004: 41).

⁶ Según Oates, “el casco con cuernos era anteriormente el símbolo de Anu, el padre de los dioses, y en el primer milenio parece haber sido transferidos a Assur” (2004: 41).

Flanqueando la escena y cubriendo tanto el anverso como el reverso de la estela están dispuestas, de manera prolija y ordenada, 154 líneas de texto que conmemoran detalladamente la refundación de Kalhu, y la inauguración de la magnífica sede del poder político asirio, el Palacio del Noroeste.

La información que aflora de la lectura de la estructura permite rescatar el uso empírico de diversos recursos comunicacionales por parte de codificador real, la selección, combinación y publicación de “elementos estéticos expresivos” mediante los cuales Assurnasirpal decidió materializar su intención ideológica y establecer una relación comunicativa con los receptores.

En efecto, teniendo en cuenta la monumentalidad del soporte —que llama la atención e impacta a todo transeúnte—, la materia prima seleccionada y su formato —combinados para garantizar su perdurabilidad y lectura en el tiempo—, la ordenada disposición de la iconografía y del correspondiente texto —que invita a su decodificación tanto por parte de una audiencia letrada como iletrada—, y su ubicación estratégica en uno de los ingresos a la sala del trono del palacio —espacio de tránsito obligado para usuarios nativos y embajadores extranjeros—, advertimos que la *Estela del Banquete* transmite claras señales de una intencionalidad no solo estética sino fundamentalmente comunicativa y persuasiva, anticipándonos la importancia de las motivaciones que condujeron a la codificación de su mensaje, que trascienden la simple narración de uno de los mayores banquetes de la historia de la antigüedad como ceremonia de inauguración de la nueva capital.

2. Lectura de la estructura comunicacional del mensaje real

Sería la capa más profunda del mensaje en la que se evidencia la relación entre dos componentes específicos de la propaganda, el Emisor y el Receptor, conexión que se efectúa bajo la “dirección” y según los “intereses de poder” del primero: el Gran Rey de Asiria.

Desmenuzando el núcleo del mensaje notamos que Assurnasirpal elaboró un discurso ideológico que puede ser rotulado, en términos comunicacionales, “propaganda de afirmación”, destinado a proclamar a los receptores las excelencias de su poder absoluto en el marco de un programa político de dominio universal⁷.

El mensaje se encuentra estructurado en torno a la figura real, connotada de forma positiva en beneficio de su legitimación. Se enfatiza su titulación —Rey de Asiria, Rey del Mundo—, filiación dinástica —hijo de Tukulti-Ninurta, nieto de Adad-Nirari— y relación con el dios Assur —Sumo Sacerdote/Elegido de Assur—.

También se subrayan sus altas cualidades, especialmente el valor y la sabiduría, que vinculan estrechamente al rey con Assur y Ea, avales divinos de sus empresas militares y proyectos urbanísticos.

Acrecentando la imagen de un monarca “guerrero” y “arquitecto”, se destaca la dignidad regia de ser “pastor de todos los mortales”, es decir, garante de la vida y el bienestar de los pueblos, remarcándose un vínculo de proximidad entre Assurnasirpal y toda la humanidad que constituye una verdadera alegoría del poder absoluto.

En conjunto, la articulación de todas estas prerrogativas sirven para afirmar y magnificar la legitimidad de la figura real y, simultáneamente, para comunicar que la geografía urbana de Kalhu es la nueva residencia edificada por el “hombre” facultado para hacer efectivo y sólido un programa de

⁷ Assurnasirpal puso en marcha un vasto programa de expansión territorial que le permitió a Asiria recuperar su status de potencia, y al Gran Rey adquirir fama de extrema crueldad. Sus anales testimonian exitosas campañas llevadas a cabo por el Zamua, los Zagros, el Khabur, el país de Suhu, Siria, el valle del Orontes, las faldas del Líbano, alcanzando el Mediterráneo (Lara Peinado, 2006: 16). Dicho programa hizo imperioso el reclutamiento constante de hombres para incrementar el número de efectivos militares, motivo por el cual fue necesario promover en el inconsciente colectivo de súbditos un sentimiento de adhesión a la monarquía.

dominio y colonización global, la sede desde donde Assurnasirpal decidió coordinar la “unificación de todos bajo el único y legítimo poder, en nombre de los dioses asirios, como conclusión de la obra de creación y ordenamiento cósmico empezada por los propios dioses” (Liverani, 1995: 646).

Dicho mensaje se revelaba reforzado mediante el canal iconográfico, importante en una sociedad mayoritariamente iletrada —si bien no debemos minimizar los ecos de la oralidad—.

La visualización de la figura real encuadrada en la parte superior-central de la estela, portando los emblemas del poder —corona, maza y bastón- que lo distinguen simultáneamente como guerrero y pastor, acompañada en su avance por el mundo y la creación —simbolizado en la geometría del cuadrado— por divinidades legitimadoras y protectoras de la realeza, impactaría con seguridad en los patrones cognitivos de la variada audiencia de receptores, obligada a elevar la mirada para la decodificación de una proclama cargada de virtuosismo y sacralidad, en aras de una concepción etnocéntrica de la realeza neoasiria y la consecuente adhesión a su programa de dominio universal.

3. Lectura de la estructura formal del mensaje propagandístico

La conexión semántica Propagado y Propagandema⁸ es la médula de la estructura formal del mensaje, capa intermedia que sirve de nexo entre las estructuras empírica y comunicacional.

El enlace entre estos componentes en la inscripción se efectúa insertando en la mente receptora una determinada representación de la realidad, un “propagandema espacial positivo” que sintetizaba el mapa mental articulado por la ideología del poder neoasirio, siguiendo las coordenadas de una peculiar “visión del mundo”, cuya marcada diversidad espacial y humana hacía necesario una permanente intervención militar del rey de Asiria -considerada “centro del mundo” y diferenciada por su componente urbano, ordenado y civilizado-, en los distintos paisajes de la “periferia” —generalizada como caótica, hostil, de notable retraso cultural—, en beneficio del correcto funcionamiento y de la armonía del cosmos.

Es en este contexto en el que la nueva capital se yergue como emblema del poder regio —auténtica carta de presentación del monarca- y en el que cada uno de los espacios construidos adquiere una connotación simbólica. La ciudadela, en general, y el complejo del palacio —sede del poder político—, en particular, fueron inmortalizados en la inscripción de la estela a modo de “microcosmos”.

Assurnasirpal se jacta de ser el hacedor de una obra de arquitectura edilicia y paisajista, en cuya construcción contribuyeron todos los hombres del universo y se utilizaron materiales procedentes de distintos lugares de la creación, siendo sus espacios verdes enriquecidos con especies animales y vegetales importados desde otras geografías.

Además, en la ceremonia de inauguración de la nueva sede del poder asirio estuvieron presentes no sólo los habitantes de los dominios reales sino también numerosos embajadores de estados extranjeros del Levante, Anatolia, la zona fronteriza nororiental y del Éufrates, totalizando “69574 invitados” a degustar un banquete durante “diez días”. Teniendo presente que el hecho de compartir comida, bebida y palabras con un invitado se encuentra estrechamente vinculado al concepto de “hospitalidad”, postulamos que la multitudinaria reunión en Kalhu estaría refiriendo la aceptación del extranjero aliado y su incorporación, a modo de satélite, en el modelo espacial neoasirio.

En el relato de la celebración, la detallada y extensa enumeración de las distintas bebidas y alimentos preparados en la cocina del palacio y destinados a ser degustados por los numerosos

⁸ El Propagado es “la representación comunicacional de los intereses de poder del emisor propagandista empírico” (Pineda Cachero, 2006: 243). El Propagandema es “la unidad semántica mediante la cual el Emisor puede vincularse al Receptor” (255), implicando la forma de presentar los intereses de poder ante el receptor, en términos eficaces y aceptables.

comensales espejaba tanto la parafernalia de Assurnasirpal como el efectivo cumplimiento de su función de garante del bienestar general, puesto que:

Si la comida aportaba elementos indispensables para la vida, al mismo tiempo proporcionaba alegría... levantaba el ánimo y provocaba cierta euforia. No sólo por la abundancia, el refinamiento y la variedad de los platos, la compañía de los comensales y lo que llamamos el calor de la comunicativo de los banquetes, sino también por el acompañamiento casi obligatorio, cuando la simple comida se convertía en festín, de bebidas alcohólicas (Bottéro, 1996: 89).

Además, entendemos que el contenido del mensaje está aludiendo especialmente al necesario movimiento de bienes procedentes de distintas regiones hacia la capital, es decir desde la periferia hacia el “centro del mundo”, único lugar donde podía efectivizarse la auténtica integración de los mismos —a semejanza de lo que había acontecido con los materiales utilizados en la edificación de la nueva capital—.

Puede advertirse también, que la inscripción grabada en la estela tonificaba su comunicación gracias a la forma cuadrangular del soporte —símbolo del universo creado, directa alusión a los cuatro elementos y signo de orden— y a la estratégica ubicación del mismo: erigido en el “centro”, a modo de monumento conmemorativo destinado a exaltar la obra del rey, expresando visualmente el “control universal” por parte del mismo, con la intencionalidad de hacer perdurable en la memoria colectiva su ejemplaridad creadora y ordenadora.

Por lo tanto, las diferentes construcciones plasmadas por iniciativa real en el espacio de Kalhu, desde el punto de vista arquitectónico —edilicio y paisajista— no solo expresaban la capacidad del monarca para reunir e integrar recursos humanos, animales, vegetales y materiales diversos, sino principalmente las nociones de “urbanismo y patrimonio” concebidas por el inconsciente colectivo mesopotámico, asociadas a la idea de seguridad, solidez, orden, perfección, belleza, prosperidad, abundancia y bienestar⁹, atributos que desde la óptica asiria sólo podían ser materializados y garantizados por el Gran Rey, desde el “centro del mundo”.

En síntesis

La metáfora de la ciudad como texto y su inclusión en el análisis comunicacional de la *Estela del Banquete*, nos permitió individualizar las connotaciones simbólicas del espacio urbano de la antigua Kalhu y reconocer en el “urbanismo” la herramienta seleccionada por Assurnasirpal para materializar su compromiso con la “obra ordenadora-civilizadora” ante los “ojos del mundo”.

Bibliografía

Bottéro, J. (1996). “El banquete más antiguo del mundo”, en: Bottéro *et al.* *Introducción al Antiguo Oriente. De Sumer a la Biblia*, Barcelona, Grijalbo, pp. 85-99.

⁹ El propagandista acude a la matriz “condiciones de recepción” —elementos cognitivos, afectivos y conductuales positivos y negativos de la audiencia— para conocer mejor al receptor y poder así dominarlo (Pineda Cachero, 2006: 298).

- Karlsson, M. (2013). *Early Neo-Assyrian State Ideology. Relations of Power in the Inscriptions and Iconography of Ashurnasirpal II (883-859) and Shalmanasar III (858-824)*, Uppsala, Uppsala University.
- Lara Peinado, F. (2006). “Megalomanía Asiria: El Banquete de Assurnasirpal II”, *Revista de Arqueología*, n.º 299, pp. 14-21.
- Liverani, M. (1995). *El Antiguo Oriente. Historia, Sociedad y Economía*, Barcelona, Crítica,
- Marchetti, N. (2009). “Texts Quoting Artworks: The Banquet Stele and the Palace Reliefs of Assurnasirpal II”, *Revue d'assyriologie et d'archéologie orientale*, vol. 103, pp. 85-90.
- Oates, J. *et al.* (2004). *Nimrud. An Assyrian Imperial City Revealed*, The British School of Archeology in Iraq, London, The British Academy.
- Pineda Cachero, A. (2006). *Elementos para una Teoría Comunicacional de la Propaganda*, Sevilla, Alfar.
- Snyder, Alison *et al.* (2001). “Experiencing an Ancient Assyrian Palace: Methods for a Reconstructions”, *Acadia*, Section 1, pp. 62-75.

Las visitas pastorales pretridentinas en el ámbito castellano (siglos XIII-XVI).

Estado de las investigaciones en curso

Esteban Herrera

Universidad de Buenos Aires

estebanherrera1987@gmail.com

Introducción

Puede definirse a la visita pastoral como una acción inspectora sobre la totalidad o alguna parcialidad de territorio diocesano, llevada a cabo de forma anual por el titular de las diócesis o alguno de sus vicarios. Su principal objetivo es el conocimiento del estado material de los edificios eclesiásticos y objetos litúrgicos contenidos en los mismos, así como de las condiciones de vida, piedad y cultura del clero y los feligreses. En última instancia, su fin se orienta hacia la vigilancia en el cumplimiento de las normativas canónicas, la resolución de los conflictos existentes y la detección de los problemas emergentes de la vida parroquial que deberán tratarse en los sínodos diocesanos¹.

Si el Concilio de Trento (1545) fue el gran impulsor de las visitas pastorales, no debemos por ello desestimar las visitaciones llevadas a cabo durante la Baja Edad Media. En dicho período, las mismas se realizaron de forma frecuente como consecuencia del triunfo de las corrientes reformistas en el seno del Concilio IV de Letrán (1215). Dada la importancia superlativa que las visitaciones recibieron durante la llamada Contrarreforma y la mayor existencia de registros documentales posteriores a la segunda mitad del siglo XVI, la historiografía centró su mirada en las visitas pastorales postridentinas, prestando poca atención a las centurias precedentes. Este vacío historiográfico nos ha motivado a la profundización del estudio de las visitaciones de los siglos XIII-XVI, ya que consideramos que se trata de un período formativo para la institucionalización de esta práctica fundamental del universo eclesiástico.

Las visitas pastorales pretridentinas en la historiografía

Las producciones historiográficas que se han ocupado de las visitas pastorales anteriores a las sesiones conciliares de Trento resultan realmente escasas. En primer lugar podemos mencionar la existencia de algunos estudios particulares, que acompañan o analizan visitaciones concretas. En este grupo pueden incluirse las visitas realizadas a: la diócesis de Bretoña en 1388 y 1456 (García y García, 1978: 171-

¹ Esta posible definición de las visitas pastorales comprende una larga evolución histórica y la hemos elaborado a partir de la lectura de la bibliografía especializada, los cuadernos de visitación y las versiones finales del Código de Derecho Canónico (Código de Derecho Canónico, c.396-397).

189), el arcedianato de Madrid en 1427 (De Andrés, 1986: 153-245), la Iglesia de Santo Tomás de Guadalajara en 1484-1620 (López Villalba, 1992: 147-155), o Segovia en 1446-47 (Bartolomé Herrero, 1995: 303-319). En algunos casos se trata de transcripciones documentales que están acompañadas de estudios preliminares donde se detalla el contenido de las fuentes y se brinda información complementaria. En otros, simplemente se comenta el origen de los textos, para luego describir de forma fotográfica la situación de la diócesis en cuestión.

Por otro lado, han aparecido artículos que reconstruyen las principales características de las iglesias bajomedievales y la vida en el mundo parroquial, tomando como base la información contenida en los cuadernos de visitación. Dichas producciones no aportan datos directos a nuestra investigación, pero contribuyen a esclarecer la mirada global que nos proponemos desarrollar acerca de las visitas pastorales pretridentinas.

La producción académica más importante que se ha llevado a cabo en torno al tópico de las visitas pastorales surgió de la realización del *XIII Congreso de la Asociación de Archiveros de la Iglesia*, celebrado en Sevilla durante 1997. El mismo estuvo destinado exclusivamente a la temática en cuestión, tomando en consideración un arco temporal que se extiende desde la Baja Edad Media hasta el siglo XX. Sus actas fueron publicadas en dos voluminosos ejemplares de la revista *Memoria Ecclesiae* y contienen trabajos sobre visitaciones efectuadas en la Baja Edad Media y la Temprana Modernidad. El artículo que más utilidad presenta a los fines de nuestra investigación corresponde a Pilar Pueyo Colomina (Pueyo Colomina, 1997: 479-542) y contiene valiosos aportes sobre cuestiones metodológicas para el abordaje de las fuentes.

Algunos años más tarde, Ana Arranz Guzmán (Guzmán, 2003: 295-339) elaboró el trabajo más completo que versa sobre visitas pastorales bajomedievales en el ámbito castellano. El mismo comprende tres partes bien diferenciadas: una breve revisión historiográfica, algunas características generales de las visitas pastorales bajomedievales y la construcción de una nómina de obispos visitadores. Para nuestro interés, las dos primeras revisten enorme importancia y podemos decir que son las que inspiran nuestra investigación. Nuestro esfuerzo se orienta a ampliar los postulados expuestos por la autora, incrementando el espectro documental y cotejando datos normativos con los obtenidos de los cuadernos de visitación.

Por último, el estudio más reciente sobre visitas pastorales fue realizado por el equipo de investigación dirigido por José García Oro en la Universidad de Santiago de Compostela. Sus resultados fueron publicados en 2009 en la obra titulada “Las Iglesias de Galicia en el Renacimiento y el Gobierno Episcopal. Visitas pastorales y reforma” (García Oro, 2009). El texto comprende tres grandes transcripciones documentales, con sus respectivos estudios preliminares. En el primer caso aborda el análisis del *Memorial Tumbo de Parroquias y beneficios de la diócesis auriense de 1489*, luego se ocupa de la transcripción de diversos documentos relativos a los archivos de la Iglesia gallega del siglo XV, y por último incluye la visita pastoral realizada al arciprestazgo de Redondela en la diócesis de Tuy durante 1528 y 1529. El estudio preliminar que acompaña la transcripción de esta última nos acerca novedades sobre la comprensión de las visitas pastorales (Martínez Crespo, 2009: 783-796). El mismo amplía la idea tradicional sobre el carácter de las visitas pastorales, incorporando algunas cuestiones tales como: la evolución de la práctica de la visitación, su rol como instrumento para la preparación de sínodos diocesanos y su función como instancia para la corrección de irregularidades de la vida parroquial.

Propuestas de investigación para el estudio de las visitas pastorales pretridentinas

Nuestra investigación pretende cotejar los aspectos normativos y prácticos de la actividad visitadora. Para ello, nos resulta imperioso realizar un análisis exhaustivo del corpus normativo —en sus niveles

superiores, diocesanos y seculares—, factible de contrastarse con la información proveniente de las visitas que se llevaron a cabo entre los siglos XIII-XVI. Si nuestra intención es clara, no por ello se exime de atender a un problema mayúsculo: la enorme escasez documental.

Los cuadernos de visitación —registros donde se volcaban las observaciones hechas por el visitador a lo largo de su recorrido por la diócesis— contienen una valiosa información sobre las formas en que se efectuaron las visitas, quiénes las llevaron a cabo, qué aspectos consideraron los visitadores, y qué problemas concretos surgieron durante su desarrollo. Todo ello, al margen de los preciados datos que nos otorgan sobre el estado material de las parroquias y la vida espiritual del clero y los feligreses. Sin embargo, muy pocos cuadernos han llegado hasta nuestras manos. Entre las principales causas cabe citarse la pérdida de los mismos, su desaparición intencional por ser portadores de contenidos escandalosos, la no necesidad de dejar constancia escrita si era el propio obispo quien realizaba la visita, y la discontinuidad en su práctica.

Con el objeto de sortear este problema, consideramos que las fuentes legislativas se nos presentan como una poderosa herramienta para el análisis de la acción visitadora en sí misma. Ello se debe a que no solo establecieron el corpus normativo sobre el cual debían desarrollarse las visitas pastorales, sino que también dejaron constancia de los problemas concretos que surgieron en torno a la práctica de la visitación. En este sentido, nuestro principal pilar documental está constituido por los libros sinodales que fueron elaborados en los distintos cónclaves diocesanos. Es imperioso destacar que los mismos deben leerse a la luz de la consonancia existente con las disposiciones superiores de la Iglesia, con el objeto de determinar su correspondencia.

Nuestro estudio comprende, también, el análisis de documentación de origen secular. Nos referimos fundamentalmente a las leyes contenidas en *Partidas* sobre la forma en que debían efectuarse las visitaciones y las *Cortes* celebradas en las ciudades castellanas.

Algunas conclusiones parciales

A continuación resumimos brevemente algunos de los aspectos parciales de nuestra investigación en curso. Fundamentalmente hemos estudiado la visita realizada a la diócesis de Segovia en 1446-1447², y cotejado la misma con diversos libros sinodales³, catecismos⁴, leyes establecidas en *Partidas*⁵ y *Cortes*⁶.

a) Potestades del visitador

Si tenemos en cuenta que una de las características sobresalientes de las visitaciones bajomedievales es la designación de vicarios episcopales —arcedianos, arciprestes u otros— para su realización, uno de los principales problemas que se nos presenta es el de las injerencias y la superposición de poderes.

² Actas de la visita pastoral de Segovia de 1446-1447. (Bartolomé Herrero, 1995: 320-349)

³ Consideramos los concilios diocesanos de: Segovia 1216, León 1262/7, León 1288, León 1303, León 1306, Segovia 1325, León 1335, Oviedo 1340, Oviedo 1377, Oviedo 1380, Salamanca 1396, Cuenca 1399, Cuenca 1403, León 1406, Cuenca 1409, Salamanca 1411, Segovia 1440, Ávila 1441, Salamanca 1451, Salamanca 1497, Palencia 1500, Burgos 1503-11, Jaén 1511, León 1526, Cuenca 1531, Burgos 1533, Plasencia 1534, Coria-Cáceres 1537, Alcalá la Real 1542, Guadix 1554, Oviedo 1544, Palencia 1545, Oviedo 1553 y Astorga 1553. (García y García, Antonio, 1981-2010)

⁴ Libro de las Confesiones de Martín Pérez (García y García, 2002: 318-319).

⁵ *Partidas*, 1.22.1 (Berni y Catalá, 1767).

⁶ Tomamos las *Cortes* de Madrid de 1534, 1537 y 1555 (Real Academia de la Historia, vol. IV: 586-681, Vol V:528).

Los sínodos dieron por hecho que la visita podía delegarse en los representantes del obispo, y bajo ese criterio, podemos pensar que durante las visitas generales tendrían las mismas potestades y poderes de acción de los que gozaba el propio obispo. Por otra parte, si las constituciones sinodales hablan de límites precisos para los arcedianos y arciprestes que debían realizar las visitas menores en sus respectivas jurisdicciones, es porque durante la Baja Edad Media éstas coexistían con las visitas generales. Por ello los sínodos impusieron límites a las facultades de los arcedianos y arciprestes en sus ámbitos particulares, pero se ocuparon de establecer salvedades si estos contaban con licencia episcopal bajo motivo de la visitación general. Probablemente, una de las excepciones a sus potestades ordinarias, las recibiesen cuando eran designados vicarios del obispo para realizar las visitas generales.

Mientras que algunos sínodos diocesanos dicen poco, otros nos demuestran que las potestades de los visitantes eran detalladas con minuciosidad. Al respecto, determinaron un campo de acción amplio para que tomaran decisiones destinadas a corregir las irregularidades de la vida parroquial. Muchas de sus disposiciones poseen correlación con las actitudes que hemos advertido en el visitador segoviano.

Nuestro panorama recibe mayor claridad si observamos los sínodos elaborados durante el período tridentino. A diferencia de los sínodos bajomedievales, éstos poseen instrucciones mucho más precisas en cuanto a las potestades que recibieron los visitantes para intervenir en la corrección de las irregularidades. Al examinarlas, las medidas que tomó el visitador que recorrió la diócesis de Segovia durante 1446 y 1447 se encuentran en perfecta consonancia con las normativas del siglo posterior.

Todo ello nos permite sospechar que al momento de ser nombrados visitantes generales, los vicarios episcopales se investían de muchos de los poderes que eran propios del obispo. De este modo, la visita pastoral no servía simplemente como herramienta para recolectar información, sino también como instancia para corregir desviaciones. Si los sínodos bajomedievales lo daban por sobreentendido, los reajustes institucionales de la contrarreforma católica materializaron de forma escrita algo que ya se encontraba sancionado por la costumbre, con el objeto de reforzar los controles del universo cristiano.

b) El visitador como agente activo

Si recreáramos el paisaje segoviano con la información contenida en la visita de 1446-1447, a primera vista destacarían la pobreza material y las irregularidades cometidas por el clero para cumplir con sus funciones en la cura de almas. Existía una clara necesidad por mantener los edificios en buenas condiciones y dotarlos de todos los objetos litúrgicos indispensables para el culto cristiano. Sin embargo, acechaba el enorme problema de la escasez. Frente a esta encrucijada, el visitador actuó de manera enérgica para maximizar los bienes e ingresos ya existentes. De este modo, lo encontramos reorganizando y racionalizando los recursos provenientes de las rentas, así como buscando recuperar aquellos que habían sido enajenados o echados a perder.

Otra de las pragmáticas con que contó el visitador, fue la conversión de lo inservible en algo útil. Así, propuso vender los objetos que sobraban o no se utilizaban, para costear refacciones edilicias o comprar ornamentos, ropas, cruces y cálices. Insistió también, en la recuperación de los objetos perdidos por robo de los titulares o descuido.

Por otra parte, la redistribución de los espacios interiores de las iglesias, nos habla de una imposibilidad por ampliar los mismos, debiendo contentarse con mejorar lo ya existente.

A su vez, la limpieza y orden de los templos no pasaron desapercibidos a los ojos del visitador, que amonestó a los titulares de las parroquias para que preservasen sus recintos en las mejores condiciones.

Por último, los documentos denotan la importancia otorgada por el visitador a la acción pastoral propiamente. A lo largo de su recorrido, se ocupó de investigar sobre las malas conductas de los sacerdotes, así como de sus faltas en lo relativo a la administración de sacramentos y las celebraciones del culto. Las penas impuestas a los infractores iban desde las denuncias a la autoridad episcopal hasta la suspensión de cargos.

De todo lo anterior, podemos destacar dos cuestiones. En primer lugar, la autoridad del visitador fue amplia, pareciendo quedar a su arbitrio la toma de decisiones. En segundo lugar, sus resoluciones nunca se orientaron hacia la creación de nuevas fuentes de ingresos. El universo en el que se movió el vicario episcopal pareció ser el de una riqueza estática, donde la única posibilidad cabía en sacar mayor provecho de lo ya existente.

El caso de Segovia es de este modo, ilustrativo de la injerencia de los visitadores y su participación en la corrección de irregularidad. No en todos los casos sucedía lo mismo. Poseemos testimonios de visitas, donde los responsables únicamente se mantienen como observadores fieles que solo se limitan a registrar lo que encuentran a su paso. Tal vez la diferencia fundamental se encuentre en la propia misión y sentido que la autoridad episcopal le otorgara a cada visitación.

c) El pago de procuraciones

Dada la gran presencia que tienen las visitas pastorales en los libros sinodales, no caben dudas de que los mismos consideraban que la misma era una herramienta fundamental para conocer el estado de la diócesis y mantener un estricto control sobre la misma. En este sentido, la legislación eclesiástica de origen castellano siguió de cerca las normativas superiores emanadas del cónclave laterano de 1215.

En principio, las distintas diócesis castellanas cumplieron con los mandatos ecuménicos que ordenaron a las propias iglesias hacerse cargo de los costes de la visitación. Sin embargo, cuando el análisis adquiere mayor profundidad, para observar la forma en que cada episcopado reguló el pago de las visitaciones, nos enfrentamos a la diversidad. En este sentido, parece existir una preponderancia de las costumbres locales, o bien una adaptación de las constituciones ecuménicas y las decretales pontificias, a las mismas.

Así, encontramos que los fondos para solventar las visitas podían provenir de las fábricas de las iglesias, los beneficios personales de los titulares de cada unidad eclesiástica, los feligreses, o las prestameras. En muchos casos, se daban situaciones mixtas.

Al repasar la naturaleza en que debía efectuarse la procuración, a saber, en dinero o especie, los documentos nos indican que podía darse de una u otra manera. Dentro de una misma diócesis incluso, las formas fueron cambiando a lo largo del tiempo.

Respecto a las cuantías, las mismas dependieron de la calidad de la visita y del visitador. Si bien las fuentes nos arrojan una multiplicidad de valores se reconoce la tendencia a tomar como referencia los montos establecidos por la decretal *Vas electionis* de 1246, con acomodos seculares propios de la inflación.

El aspecto en el que encontramos una mayor unanimidad, es aquél que refiere a los abusos cometidos por los visitadores. Entre ellos, debemos mencionar la costumbre de cobrar las procuraciones sin efectuar las visitas, las exigencias desmesuradas por las mismas, la demanda de presentes que pueden entenderse como sobornos o abusos de poder, y la presencia de comitivas numerosas a las cuales había que proporcionarles yantares y posada.

Estas irregularidades nos inducen a pensar —cuando no son los propios documentos quienes lo explicitan— que la procuración era concebida por muchos visitadores como una oportunidad para

hacerse de ingresos complementarios a sus beneficios ordinarios. Frente a ello, el propio sentido de la procuración —el de dar sostenimiento al obispo o sus vicarios durante la visita— era desvirtuado por sus protagonistas. Todo esto complicaba la situación de unas arcas parroquiales que de por sí tenían dificultades solventar los costos de la visitación.

Es por ello, y no solo por la importancia que la visita pastoral tenía para el clero reformista, que nos aventuramos a concluir que existió una gran preocupación en las altas jerarquías eclesiásticas y civiles por establecer un marco normativo capaz de regular el costeo de las visitaciones. Ahora bien, dicha preocupación no solo intentó garantizar el pago a los visitantes para que cumplieren con su función pastoral, sino que tuvo en cuenta la voz de aquellos sobre cuyos hombros recaían los gastos. Quizá lo más importante a tener en cuenta sea la conciencia de no arruinar las haciendas parroquiales mientras se intentaba instituir la práctica de la visitación en todos los rincones del territorio castellano.

Palabras finales

Cumpliendo con el título con que hemos bautizado esta ponencia, nos hemos ocupado de comentar las principales producciones historiográficas existentes sobre visitas pastorales bajomedievales, así como exponer brevemente lo que hemos avanzado en nuestras investigaciones. Aún queda pendiente el trabajo comparativo con otras visitaciones y su cotejo permanente con las fuentes de orden legislativo. De ese modo, consideramos que podremos tener una visión más global sobre el fenómeno y construir una sistematización coherente para sobre las visitaciones pretridentinas.

Bibliografía

- Bartolomé Herrero, B. (1995). “Una visita pastoral a la diócesis de Segovia durante los años 1446 y 1447” *En la España Medieval*, n.º 18, pp. 303-318.
- Berní y Catalá, J. (1767). *Las siete partidas del rey D. Alfonso el Sabio*, Valencia, Imprenta de Benito Monfort.
- De Andrés, G. (1986). “Actas de la visita al arcedianato de Madrid en 1427”, *Hispania Sacra*, n.º 38, pp. 153-245.
- Real Academia de la Historia (1903). *Cortes de los antiguos reinos de León y Castilla*, Vols. IV (pp. 586 y 681) y V (p. 528).
- García y García, A. (1978). “Dos visitas a Bretoña”, *Compostellanum*, n.º 23, pp. 171-189.
- García y García, A. (2002). *Martín Pérez: Libro de las confesiones. Una radiografía de la sociedad Medieval Española*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, pp. 318-319.
- García y García, Antonio (Coord.) (1981-2010). *Synodicon Hispanum*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, vols. I, III, IV, V, VI, VII, VIII y X.
- García Oro, J. (Coord.) (2009). *Las Iglesias de Galicia y el gobierno episcopal. Visitas pastorales y Reforma*, Santiago de Compostela, El Eco Franciscano.
- Arranz Guzmán, A. (2003). “Las visitas pastorales a las parroquias de la Corona de Castilla durante la Baja Edad Media. Un primer inventario de obispos visitantes”, *En la España Medieval*, vol. 26. pp. 295-339.

- López Villalba, J. M. (1992). “El libro de visitas de la iglesia de Santo Tomé de Guadalajara 1484-1620: Estudio diplomático”, en: *Actas del III Encuentro de historiadores del Valle del Henares*, pp. 147-155.
- Martínez Crespo, J. (2009). “La visita pastoral”, en: García Oro, J. (Coord.). *Las Iglesias de Galicia y el gobierno episcopal. Visitas pastorales y Reforma*, Santiago de Compostela, El Eco Franciscano. pp. 783-796.
- Pueyo Colomina, P. (1997). “Propuesta metodológica para el estudio de la visita pastoral”, *Memoria Ecclesiae*, vol XIV, pp. 479-542.

Aproximación a las estrategias comunicacionales de los Dinastas Neosumerios

Marta Estela Juárez Arias
CIUNSa - Universidad Nacional de Salta
martty@arnet.com.ar

Medidas de gobierno y campaña propagandística impulsada por el fundador del Imperio de Ur

En tiempos de Gudea se paralizan las empresas militares y cesa en consecuencia el proceso expansivo pues el soberano de Lagash se aboca a tareas constructivas y administrativas. Frente a esta inacción los guti logran permanecer cerca de un siglo hasta que reaccionan los dinastas de Uruk, y bajo la dirección de Utuk-Hegal enfrentan, derrotan y expulsan al rey guti Tirigán. La muerte posterior del rey gúteo determina que a muy corto plazo la población gútea —que se encontraba diseminada en la llanura—, pierda presencia y protagonismo para finalmente desaparecer.

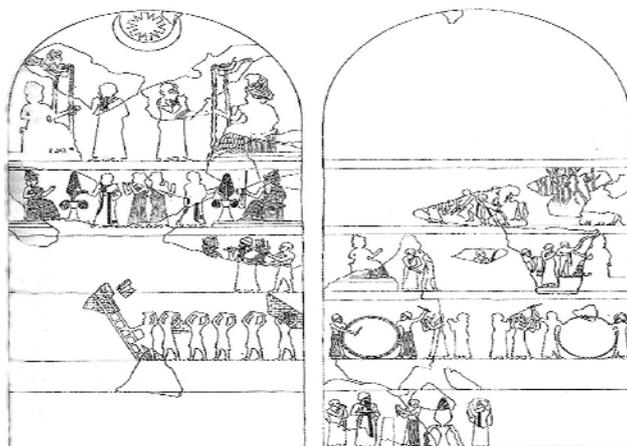
Utuk-Hegal pasó a controlar las ciudades mesopotámicas pero por muy corto tiempo, puesto que su inoperancia determinó la aparición en escena de un hombre nuevo, el ensi de la ciudad de Ur, Ur-Nammu, a quien él mismo había designado y que terminará haciéndose con el poder. Será precisamente Ur-Nammu, quien tras sustituir a Utuk-Hegal establezca su dominio absoluto sobre todo el país y ponga fin al período de inestabilidad y fragmentación.

El flamante soberano que instala la III dinastía de la ciudad de Ur, se intitula *rey de Ur*, y *rey de Súmer y de Akkad* pues logra aglutinar el sur con el norte. Asimismo, vence la resistencia de Lagash, amplía su dominación sobre la Mesopotamia central y meridional, reconstruye la ciudad de Uruk, restablece la seguridad de costas y puertos con lo que asegura “un floreciente comercio en los muelles fluviales de Ur, Nippur y Lagash” y posibilita la concreción de un comercio marítimo a gran escala. (Pardo, 2006: 30).

Ur-Nammu aplica una centralización político-administrativa y fija la capital de la nueva dinastía en Ur, con lo que pone fin a la autonomía de las ciudades súmeras, aunque estas todavía logran tener etapas discontinuas de independencia. Al frente de cada ciudad mantiene la figura del *ensi*, pero ya no, como un príncipe local al servicio del dios de la ciudad, sino como funcionario de carrera que responde a las directivas de un gobierno central que lo elige y sobre el cual ejerce un fuerte control. Así como Utuk-Hegal había manifestado una conexión directa por línea materna con Gilgamesh, —el héroe legendario y además rey de Uruk—, Ur-Nammu hará lo propio durante su reinado, a partir del cual impone la idea de que su poder es de naturaleza divina y que por lo tanto obra por sí mismo y no por delegación de un dios, aunque en la práctica éstos sigan poseyendo parcelas de poder¹.

¹ Pardo afirma que “con Ur-Nammu así como con sus sucesores, se mantuvo la deificación, aunque dejando de ser un hecho heroico y convirtiéndose en uno administrativo y de culto.” Asimismo, la especialista afirma que el hallazgo de un cilindro-sello en el que está representado como un dios, es la prueba de que se le deificó en vida (Pardo, 2006: 32).

También, Ur-Nammu trabaja por la vuelta a las antiguas tradiciones sumerias y se muestra como un constructor y restaurador infatigable de templos y ziggurats, uno de estos proyectos constructivos aparece registrado en una estela de piedra caliza de más de 3 metros de altura y 1,5 metros de ancho, que se descubrió dentro del perímetro del zigurat de Ur. Vuelven a aparecer en ella la separación de registros narrativos característicos de la etapa sumeria —en este caso específico en cinco frisos—, y la ordenación de escenas conforme una secuencia temporal, cuya culminación se aprecia en el primer registro, en el que aparece el soberano ejecutando libaciones frente al trono de una deidad. Este acto se repite en el segundo registro y para reforzar el mismo, aparece el rey realizando una libación. En la escena de la derecha la diosa Ningal realiza un ademán de bendición al rey, mientras que en la de la izquierda le alcanza la vara de medir y “la cuerda enrollada del arquitecto, con lo cual simboliza su deseo de que Ur-Nammu le construya un templo” (Woolley, 1996: 88). El símbolo del dios lunar Nanna, esto es, el creciente lunar aparece plasmado en la parte alta de la representación. El resto de los registros están dedicados a las faenas que conlleva la construcción del zigurat de Ur.



Estela de Ur-Nammu
Philadelphia. Museo dell'Università.

En el reverso de la estela se aprecian ofrendas de animales, escenas de música y a Ur-Nammu venerando a una estatua. Entendemos que esta cara de la estela exterioriza el agradecimiento a los dioses por el acompañamiento brindado en la tarea acometida y concretada.

Creemos que dado que la etapa anterior al acceso al trono de Ur-Nammu había estado connotada por la inestabilidad, el soberano acertadamente se encamina a poner orden en sus dominios ya que es consciente del riesgo que implica no hacerlo, de allí que organiza el reino a modo de monarquía, amplía los cuadros administrativos, lo dota de un catastro, ordena los territorios agrícolas, abre nuevas rutas comerciales, fortifica la ciudad, promulga un código, construye y reconstruye templos y ziggurats y hasta erige esta estela en el zigurat de Ur, buscando crear con ella un fuerte vínculo entre el entorno y el soberano dado que su presencia en este espacio sagrado, no podía pasar desapercibida para la población, por su emplazamiento estratégico.

El desciframiento que realizó Samuel N. Kramer, en 1952, de una tablilla que aparentaba ser un ejercicio escolar y que había sido descubierta en Nippur, entre 1899 y 1900, por una misión norteamericana nos permite contar además, con parte de un texto de leyes promulgado por este soberano.

Este ordenamiento legal está encabezado por un Prólogo, a manera de recordatorio de las principales conquistas y reformas del soberano. A continuación viene el cuerpo de leyes que presenta algunas lagunas y un Epílogo que lamentablemente no ha llegado hasta nosotros.

En el prólogo el encodificador haciendo uso del enunciado adverbial ‘En ese tiempo’ hace relatar en primera persona a Ur-Nammu que dos divinidades antiquísimas: el dios acadio Anu, señor del cielo

y Enlil, divinidad suprema sumeria del viento, la tierra y el aire —quien otorgaba legitimidad a los gobernantes desde la ciudad santa de Nippur—, fueron quienes lo habían elegido como dios de la ciudad de Ur al dios luna Nanna y este es quien deposita toda su confianza en su persona, escogiéndolo como su representante en la tierra y encomendándole el dominio de Sumer y Ur. También se proclama ‘hijo de la diosa Ninsun’ y expresa que cuenta con la fuerza de su dios protector y con la guía de las sabias palabras de Utu.

Tras destacar el aval divino, el soberano despliega un mensaje político de carácter informativo-persuasivo que lo lleva a autocalificarse como ‘guerrero poderoso’ y a enfatizar de manera expresa las medidas por él adoptadas. Así, en el plano interno para evitar que reinara la enemistad y la violencia manifiesta que: prohíbe la maledicencia, las apropiaciones ilícitas, las disputas y además y reforma el sistema de pesos y medidas para que impere la equidad en su reino. Mientras, que a nivel externo: garantiza la fluidez del tránsito regular de sus barcas en el curso de los ríos Éufrates y Tigris y se enfrenta con Lagash para restablecer las fronteras originales de Ur.

El deseo de hacer imperar la justicia en su reino de forma sistemática se aprecia a lo largo del articulado de su ordenamiento legal, cuyas fórmulas condicionales ponen de manifiesto de manera expresa y reiterada su preocupación por castigar conductas indebidas o reprobables y su deseo de estabilizar las relaciones sociales y familiares dentro de cauces pacíficos. Es por ello que presta especial atención y tratamiento a: cuestiones referidas a la problemática familiar y al contrato matrimonial, los delitos sexuales, los casos de falsas acusaciones, el incumplimiento de compromisos contraídos, la situación jurídica de las personas sometidas a esclavitud y las fugas que los mismos protagonizaban, las acciones voluntarias de herir gravemente o atentar contra la integridad de las personas, los casos de falsos testimonios y las cuestiones concernientes al uso y control de las tierras cultivables en una sociedad esencialmente abocada a las prácticas agrícolas.

Pero la vida de Ur se vio pronto afectada por la presencia en las zonas periféricas del imperio, de los *martu*, *amoritas* o *amorreos*, por lo que Ur-Nammu debió fortificar con murallas su ciudad para preservarla de incursiones.

Al mismo tiempo, para sobrevivir entre en un mundo en el que era una constante la tendencia a la fragmentación y para robustecer los lazos de amistad y de confianza con las localidades vecinas recurrió a alianzas matrimoniales.

Ur-Nammu además intervino en enfrentamientos con los guti, pues su objetivo era expulsarlos definitivamente. Precisamente, en uno de sus acometidas contra el pueblo montañés invasor, encontró la muerte en el campo de batalla siendo sucedido por su hijo Shulgi.

La fase de apogeo imperial: cambios y continuidades en la utilización y despliegue de los mecanismos propagandísticos

Continuando con la tradición de soberanos anteriores de vincularse con Gilgamesh, Shulgi decide mostrarse como su hermano y en consecuencia hijo de la diosa Ninsun y del rey Lugalbanda, pero no conforme con esta invención de ser descendiente de dioses y reyes —que estaba a tono con la política de divinización real iniciada por Naram-Sin—, para robustecer aún más su imagen se intitula: ‘rey de las cuatro regiones’.

En el plano exterior continúa con la práctica de las alianzas matrimoniales, que no siempre le traen aparejado los resultados deseados, por lo debe enfrentar a Elam, además de buscar reducir en el norte de su reino la presión de los lullubi y los hurritas.

En su largo reinado este monarca —divinizado en vida— fue un hábil administrador, planificador, activo constructor y creador de escuelas. Adoptó una serie de medidas en aras de proseguir con la obra de reconstrucción interior, tales como: la ordenación de los aprovisionamientos, la redacción de un nuevo catastro, la imposición de un sistema tributario, la promulgación de un nuevo Código de leyes y la organización de un ejército permanente profesionalizado en el que se distinguen cuerpos especializados de infantes, arqueros y carreros en el que se incluyen, además, tropas mercenarias elamitas. La prueba de la importancia otorgada al ejército —en esta etapa— es la presencia de provincias militares mandadas por un shagin.

Se conservan de su reinado un gran número de himnos en los que Shulgi se precia por su: linaje regio, capacidad², apariencia, cualidades, virtudes personales y valores morales. Conjuntamente, saca a relucir en estos autos halagos el sostén piadoso que brinda al culto a los dioses y al mismo tiempo destaca su capacidad organizativa, actividad edificadora, hazañas, valor militar y su perseverancia por hacer imperar la justicia en su reino.

En uno de estos himnos de auto glorificación, el rey-dios se presenta asimismo como: un héroe, un hombre fuerte, el pastor del pueblo de los ‘cabezas negras’ y el noble señor de todas las tierras. Destaca asimismo, este rey-dios que An, Enlil e Inanna las tres divinidades más encumbradas del panteón sumerio y otras divinidades del panteón son quienes lo alientan, impulsan y protegen y que además es ‘el hijo engendrado por Ninsu’, afirmación que lo convierte en hermano nada menos que del legendario héroe Gilgamesh.

Shulgi se muestra en este himno, dispuesto a proteger a los débiles y a asegurar el bienestar de su pueblo, propósito testimoniado con la siguiente afirmación: ‘yo soy un pastor, el pastor del pueblo de las “cabezas negras”. Según el propio rey su comunidad lo miraba con admiración por su incesante actividad fundacional y constructiva.

Hay que destacar que este himno real es parte de una nueva forma de propaganda regia, que utilizaba estas formas de expresión escrita y oral para manifestar la ideología real a la élite que lo rodeaba y fue redactado por el escriba oficial en primera persona, para que el propio monarca lo recitara o cantara en celebraciones ceremoniales cultuales o cortesanas, pues encerraba un mensaje destinado a su círculo íntimo. No cabe duda, que con este recurso ideológico, el soberano generaba una imagen positiva de sí mismo, suscitando en este entorno selecto, la admiración y el fervor que le aseguraban la lealtad de los mismos y en consecuencia su permanencia en el cargo.

El soberano en su himno muestra su relación con la diosa Inanna al afirmar que “(...) ha sido voluptuosamente elegido por Inanna”, con lo que revela la vehemencia con la que esta diosa lo acoge para evocar junto a él las ‘bodas sagradas’ antiguo ritual cuya puesta en escena en la festividad del Año Nuevo, tenía un alto impacto estimulante y emotivo para la población. Creemos que Shulgi-, era consciente que esta ceremonia le permitía potenciar su mensaje propagandístico pues utilizando los canales de la puesta en escena de una representación teatral audiovisual amenizada con cantos y música, que hacía hincapié en las creencias religiosas por todos compartidas, lograba tocar los resortes más sensibles de toda su comunidad al transmitirles un mensaje vivificante que tanto la población letrada como iletrada estaba en condiciones de decodificar. De allí que, operando prolijamente sobre la muchedumbre reunida para recordar un acto ritual, lograba hacer renacer en su población la esperanza en el despertar de un año renovado de la mano del único integrante de la sociedad que podía relacionarse con la diosa Inanna/Ishtar.

² El soberano sabía escribir en sumerio y acadio, hablaba varias lenguas y tocaba diversos instrumentos.

Entre la resignación y la destrucción: La propaganda regia en la crisis final del estado imperial

Si bien los tres hijos de Shulgi (Amarsuen, Shu Sin e Ibbi-Sin), pudieron sucederle sin obstáculos, la desaparición del soberano marcó el inicio de una etapa de disgregación motivada por: las constantes tendencias separatistas de las ciudades que se agudizaban en cuanto estas evidenciaban un debilitamiento del poder central, la presión permanente de diferentes grupos nómades semitas occidentales contenidos en la denominación ‘martu’ —amorreos o amoritas—, y el crecimiento desmedido de Elam, potencia que finalmente será la causante del hundimiento de la III dinastía de Ur.

Ahora bien, es necesario tener presente que desde épocas tempranas se establecieron relaciones interétnicas entre súmeros, acadios y amorreos y que éstos últimos constituían la mano de obra a la que acudían los diferentes soberanos a la hora de emprender sus actividades constructivas, y por su condición de población que se va afincando poco a poco en territorio mesopotámico y en ocasiones hasta eran convocados a integrar las filas de los ejércitos.

Pero no hay que olvidar que estos amorreos por su forma de vida originaria rechazaban la vida urbana y la institución monárquica. De allí que en tiempos de Shu-Sin la etapa de interacción es reemplazada por la invasión lo que obliga al soberano a ordenar construir el ‘muro de los martu’ para proteger la zona bajo mesopotámica de los ataques e incursiones amorreas. Pero, como el imperio comprendía territorios muy extensos este muro no llegó a brindarle seguridad absoluta pues dejaba indefensa ciudades ubicadas al norte, como era el caso de Mari y Assur.

Es así que durante el reinado de Ibbi-Sin los amorreos destruyeron las defensas construidas por su hermano y se perdió el control de los territorios conquistados. Sin embargo, el embate final que determina la desaparición del imperio, será producto de la acción de las fuerzas que reúne la dinastía de Shimashki que gobierna Elam, las que toman y saquean la ciudad de Ur, en el 2004 y trasladan a Ibbi-Sin a Susa, su capital.

El desastroso final de la primacía de la ciudad de Ur aparece descrito en ‘Las lamentaciones por la destrucción de Ur’, documento que hace alusión a una serie de calamidades tales como: inundaciones, hambre y al descontrol que agobian a las gentes de Ur, a los que se suma el desasosiego causado por los elamitas.

En un tramo de esta lamentación se aprecia resignación por el destino fatídico que les toca enfrentar:

¿Quién ha visto el reinado de una monarquía que tuviera un señorío (eterno)? El reinado de su (sc.Ur) monarquía ha sido realmente largo, pero se ha agotado.
¡Oh Nanna (dios de la luna y patrono de Ur), señor mío, no te esfuerces (en vano), abandona tu ciudad! (Kurht, 2000: 93).

Creemos que exprofeso el escriba no desacredita al último soberano de la dinastía, pues evidentemente no contravino la voluntad de los dioses, ni tuvo ambiciones desmedidas, sino que atribuye a un cúmulo de causas internas y externas y a una determinación divina el derrumbe de la poderosa dinastía de Ur. Pérez Largacha refuerza esta idea cuando afirma:

En ningún momento se menciona como causa del colapso, las actuaciones de sus reyes, al contrario de lo descrito en el caso de Naram-Sin, aduciendo como causa de la misma aquella que siempre está presente en la Lista Real Sumeria; la decisión de los dioses de que la realeza abandonara una ciudad y descendiera a otra diferente (Pérez Largacha, 2007: 138/139).

Consideramos que esta elegía muestra a los súbditos de Ibbi-Sin, que a pesar de que su rey ha obrado correctamente no puede impedir que sobrevenga una crisis generalizada que debilita el poder central y permite a los elamitas irrumpir en la ciudad, saquearla y a continuación asumir el control de las regiones septentrionales del reino. Este fracaso en su mandato que le impide prolongar su reinado es expuesto como consecuencia de que la asamblea de los dioses era la que asignaba la realeza y la sostenía, pero también era la que decidía en forma imprevista el momento en que su titular debía ser desplazado, pues a ningún reino se le asignaba la realeza a perpetuidad, ya que de conformidad al concepto *me* era natural que en la vida de los reinos se alternaran fases favorables con otras adversas, pues, así se regularizaba la marcha y la armonía del universo.

Bibliografía

Kurth, A. (2000). *El Oriente Próximo en la Antigüedad I (3.000-330 a.C.)*, Barcelona, Crítica.

Pardo, P. (2006). *Ur. Ciudad de los Sumerios*, Cuenca, Alderabán.

Perez Largacha, A. (2007). *Historia Antigua de Egipto y del Próximo Oriente*, Madrid, Akal.

La recreación literaria de la Edad Media como vía metodológica para el inicio en los estudios medievales

Lidia Raquel Miranda

UNLPam/CONICET/FCH, Santa Rosa, La Pampa, Argentina

mirandaferrari@cpenet.com.ar; mirandaraq@gmail.com

Un repaso a las miradas actuales sobre la Edad Media

Una de las muestras más sugestivas de la moderna cultura occidental empleadas para ‘empaquetar’ el pasado es el gusto por la mezcla ecléctica de diferentes períodos, lugares y civilizaciones, como ocurre, por ejemplo, en muchos juegos electrónicos. Esta tendencia por las misceláneas es juzgada como un indicio de la condición posmoderna¹ ya que, al haber abandonado la confianza en la historia como progreso, la cultura interactúa con el pasado a través de combinaciones de hechos, objetos y perspectivas, libremente elegidas. Empero, colocar juntas diferentes partes del pasado y mezclarlas no son solo producciones recientes: algo análogo ocurría en la épica antigua y medieval, cuyas narraciones se basaban en gestas ocurridas en siglos anteriores; o en la literatura artúrica del siglo XIII, inspirada en hechos del siglo VI; o en el gusto por las listas y los catálogos que, según Eco (2009), suscitan un “vértigo del infinito”.

Las percepciones populares del pasado son mezcladas pero no necesariamente un galimatías. En ellas subyace una selección y un orden: varios períodos y determinados lugares actúan como puntos de referencia; y no todos los fragmentos son comprendidos en los mismos términos, pues algunos tienen significación específica y otros son más difusos. Según Bull (2005), la Edad Media entra en esta segunda categoría porque, a diferencia de otras épocas pasadas, no se expresa en un rango acotado de imágenes y asociaciones en la representación popular.

Por otro lado, existen diferentes expresiones intelectuales que comparan nuestra época con la Edad Media: nueva Edad Media (Eco, 2004; Sacco, 2004), sociedad neofeudal (Colombo, 2004), tensiones de poder territorial (Alberoni, 2004), entre otras. Efectivamente, establecer correspondencias y metáforas resulta una vía útil al conocimiento científico para comprender y explicar los fenómenos (naturales y sociales). Y si eso ocurre en la cultura especializada, cuánto más en la popular que, mediante referencias a la Edad Media, encuentra una forma conveniente de referirse a las condiciones de la experiencia moderna.

El término ‘medieval’ suele usarse como sinónimo de violencia, brutalidad primitivismo, superstición, miedo, irracionalidad, superficialidad, severidad y fanatismo. Esta visión negativa tiene su

¹ ‘Posmodernidad’ se refiere a una amplia gama de movimientos artísticos, culturales, literarios y filosóficos desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, caracterizados por oposición o superación de los intereses de la modernidad. Si bien se aplica a corrientes muy diversas, todas ellas comparten la idea de que la modernidad fracasó en su renovación de las formas tradicionales del arte y la cultura, el pensamiento y la vida social. Para un análisis de la complejidad de la definición y características de la posmodernidad, véase Díaz (1999).

fundamento en las concepciones sobre la Edad Media que tenía la Ilustración, ya que sus pensadores relegaron los siglos medios a una posición inferior en la visión histórica. Así, el Medioevo fue visto como un período en el que la humanidad estuvo impedida de realizar todo su potencial a causa del barbarismo y la superstición. Consideraban a la religión como gran artífice de esta situación, porque la Iglesia protegió su poder manteniendo a la gente en la ignorancia. La pobreza generalizada también fue causa de que no se produjeran cambios durante mucho tiempo. La violencia fue moneda corriente, síntoma de una civilización defectuosa, incompetente para mantener su propio control, según los intelectuales ilustrados. Si bien el pensamiento y la cultura occidental se fueron moviendo en diferentes direcciones desde la Ilustración, sus convicciones todavía ejercen influencia en las sensibilidades populares actuales, lo cual permite explicar por qué la mayoría de las ideas sobre la Edad Media son negativas.

Pero no todas lo son: las hay idílicas y agradables, que sirven para mostrar los efectos perniciosos del mundo moderno. Este tipo de perspectiva surgió en el siglo XIX y subyace, fundamentalmente, en la idea de respeto del entorno y de pasividad y pureza del ambiente rural, estimación poco atinada porque en el Medioevo se hicieron enormes cambios en el medio ambiente: vastas franjas de bosque fueron taladas; muchos pantanos, drenados y varias costas, alteradas. Fue, simplemente, la tecnología disponible lo que limitó el impacto de la intervención sobre el contexto natural.

Otro enfoque usual para valorar la Edad Media es el del exotismo. Lo exótico dio lugar a la novela gótica, cuyos tópicos frecuentes perviven en la moderna literatura de terror.

El interés por la Edad Media a partir del siglo XVIII fue evidente en muchas manifestaciones (poesía, literatura en prosa, pintura, teatro). Pero uno de los ámbitos culturales en los que tuvo mayor visibilidad fue la arquitectura, no solo en lo concerniente a la construcción, sus medios e ingeniería, sino también por la idea de que un edificio contiene más que lo evidente: esta época creía que un edificio podía transmitir los más grandes valores de la sociedad que los creó, es decir que a los significados estéticos de las construcciones se sumaban valores sociales y culturales, nociones de espiritualidad e, incluso, de política².

El gusto por construir edificios al estilo medieval se corresponde con un interés en la forma de vida y valores de la gente medieval original, lo cual incluye la idea de que los hombres son más importantes que las mujeres y que hay personas con mayor nivel social que otras. Por eso no debe extrañarnos la particular atención puesta en las ideas y valores de la aristocracia masculina. Esto recalca, obviamente, en el código de caballería. Algunos textos de 1700 difundieron la imagen del caballero medieval como físicamente bravo, noble, decidido, generoso, leal con sus superiores, responsable para con sus subordinados y considerado hacia las mujeres. La caballería así concebida tuvo un doble efecto en los hombres decimonónicos: afincada históricamente en el pasado medieval, la caballería se sentía como real y no como un ideal imposible, y esto hizo que pareciera atractiva y relevante para los aristócratas de la época y sus admiradores. La Revolución francesa dio por tierra con esta celebración de clase. Pero para los aristócratas de la posrevolución, ese tiempo de la caballería, sinónimo de la Edad Media, fue un símbolo de los buenos viejos tiempos de una sociedad armoniosa que ya no existía.

Otro estereotipo moderno es el del salvaje vikingo. La imagen de violador y saqueador del vikingo tiene su origen en la mitad del siglo XIX, cuando la historia académica conoció las sagas y otros poemas de Islandia. Escrita por monjes y clérigos, representativos de las instituciones más vulnerables a las incursiones vikingas, esta literatura los muestra como las fuerzas oscuras de la barbarie y la violencia. La moderna arqueología, sin embargo, ha demostrado que los vikingos formaban

² Por ejemplo, en la novela *Notre-Dame de Paris*, de Víctor Hugo, publicada en 1831, la catedral es central, como un personaje más que representa los valores y hábitos de la civilización de 1482.

parte de una compleja red de comercio que desautoriza la imagen más difundida y sustenta una visión menos brutal de los escandinavos medievales.

Las diversas maneras en que los vikingos han sido representados son una clara prueba de cómo las relaciones entre visión popular y visión académica del pasado medieval son permanentemente redefinidas. La perspectiva académica, que es más dinámica, ayuda a comprender que la Edad Media fue forjada como fenómeno cultural, principalmente en los siglos XVIII y XIX, y a conocer las maneras en que permanentemente es reconstruida.

En defensa del medievalismo

Según explica Sanmartín Bastida (2004), el término ‘medievalismo’ puede ser entendido como estudio de la Edad Media; como aplicación de modelos medievales a las necesidades contemporáneas; y como inspiración en el Medioevo del arte y el pensamiento. Actualmente, se ha impuesto el primero de estos sentidos en las ciencias humanas. La autora afirma, asimismo, que esa postura se ha ampliado acertadamente hacia otras aproximaciones que abordan una amplia gama de realizaciones culturales (literatura, política, música, religión, etc.), por lo tanto no es solo privilegio de las investigaciones académicas. Así, el conocimiento del medievalismo de una época se realiza desde una perspectiva interdisciplinaria, “cuyo éxito dependerá de que los historiadores se sensibilicen respecto al funcionamiento interno del arte y los estudiosos de la literatura observen el marco social de las realizaciones estéticas” (Sanmartín Bastida, 2004: 230).

Reflexionar sobre el medievalismo es un buen medio para apreciar la complejidad de la Edad Media, por ello es el punto de partida en la propuesta metodológica que describiremos seguidamente. Y también es positivo tener en cuenta que los clichés de la cultura popular y los estereotipos no son necesariamente malos.

Como surge de lo anterior, el medievalismo se plantea estudiar cómo se desarrolló el imaginario de la Edad Media en diferentes tiempos y culturas y cómo se aplicaron y se concibieron sus modelos en el arte, la literatura o la historia. Las propuestas actuales del medievalismo son acordes también con la revisión de los presupuestos metodológicos de la posmodernidad, ya que resulta imprescindible renovar algunos parámetros de pensamiento considerados fundamentales en épocas pasadas. El debate sobre las nociones compartidas sobre la Edad Media es necesario y requiere un ineludible antecedente y fundamento: establecer los alcances conceptuales de la palabra ‘Medioevo’, construcción cultural e histórica heredada de las valoraciones que nos antecedieron en el tiempo. Este tema demanda una reflexión profunda, por ello lo soslayamos y remitimos a Miranda (2015: 17-49) para una aproximación más completa. Como síntesis, diremos que muchos historiadores coinciden en la valoración de la Edad Media como el extendido período en que se forjó el hombre occidental: es una convicción que constituye, más que cualquier otra época, la “matriz de nuestro presente” (Le Goff y Truong, 2005: 29).

Para los individuos y los grupos sociales el pasado es un depósito de imágenes e historias que permiten instalar un sentido y crear y sostener identidades. Sin embargo, es frecuente que se cuestione la relevancia de los estudios medievales, como cuando se propicia una idea restrictiva acerca de la ‘utilidad’ que deberían tener los estudios universitarios, sustentada en los efectos eminentemente prácticos de algunos de los campos académicos.

Las respuestas de los medievalistas a este tipo de planteos han sido muchas: por ejemplo, que el pasado en sí mismo es un recurso con dimensiones social y económica. En los países europeos, ese argumento es sólido: el turismo y las industrias a él asociadas emplean mucha gente y, además, son fuente de ingreso de dinero desde el extranjero. El razonamiento se vuelve endeble en países donde no

existe historia medieval. Otro fundamento afirma que el estudio de la Edad Media tiene un valor intangible, como todas las áreas de las humanidades; pero esta idea de que los estudios medievales forman parte de nuestra alma colectiva más parece un anhelo que un efecto verificable.

Sin duda, el punto problemático se halla en la ‘vulnerabilidad’ de ciertas áreas de especialidad en el debate acerca del valor académico en la sociedad moderna, debate que lleva varios años de vigencia.

La ofensiva más común se refiere a lo distante que está el Medioevo como para proporcionar evidencias calificadas de cómo el pasado y el presente se interconectan; sin embargo, esto carece de sustento porque el objetivo del estudio de la historia no es establecer relaciones mecánicas de causa-consecuencia que expliquen el mundo actual, razón que validan incluso los historiadores del tiempo presente.

Otra perspectiva contra el medievalismo sostiene que se trata de la “reliquia de una visión histórica eurocéntrica y pasada de moda” (Bull, 2005: 107, mi traducción). En otras palabras: el medievalismo carga no solo con el adagio de irrelevante por su lejanía cronológica sino también por su (supuesto) conservadurismo ideológico. Aseveraciones de ese tipo demuestran un notorio desconocimiento de los avances y cambios metodológicos de la disciplina, que corren paralelos a los de otros campos científicos.

Sin duda el tema de la ‘relevancia’ ejerce mucha influencia en las elecciones de qué carrera estudiar, qué libros publicar, qué carreras les conviene a las universidades y otras instituciones educativas ofrecer. Por ello, es bueno estar a la defensiva y desarrollar argumentos a favor de la importancia de los estudios medievales como disciplina académica. Lo más adecuado es evitar las generalizaciones extremas y procurar, en cambio, focalizar casos puntuales de cómo lo que ocurrió en la Edad Media todavía nos afecta.

Otro aporte interesante desarrollado por Bull se refiere al imperativo del “presentismo” (*presentism*) que se halla instalado en el debate sobre la relevancia y que tiene incidencia sobre algunas palabras, entre las que ubica ‘cruzada’ y sus distintas acepciones, medievales y actuales, (Bull, 2005: 120-131). A partir de ese planteo, el autor aborda el problema de la alteridad en la Edad Media, que se trata no de una sino de muchas alteridades, constatadas en todos los planos. En efecto, las personas del Medioevo eran distintas, no solo de los habitantes del siglo XXI, sino también entre ellas mismas, lo cual tiene relevancia para nosotros: en este tiempo en que muchas personas, en todo el mundo, resultan poco beneficiadas por la globalización, y cuando cada vez más frecuentemente se afirma que solo somos la expresión visible de las características determinadas por nuestro ADN, es sumamente relevante comprender la liberadora riqueza que significa la diversidad humana, a través del tiempo y del espacio. Dicho todo lo anterior, sin duda, el medievalismo es una vía muy sugestiva para comprender nuestros días.

La recreación imaginaria de la Edad Media y su aporte a los estudios medievales

El desarrollo del programa de Literatura Española I apunta a la lectura y estudio de un corpus representativo de la producción literaria española medieval, organizado en torno de las manifestaciones genéricas más características. El tratamiento de las obras y de los temas considera textos críticos y aplica las contribuciones de la semiótica, la lingüística y la historia para esclarecer el proceso interdiscursivo de las comunidades medievales, de sus focos culturales y de su influencia en la tradición oral y escrita en lengua española.

El trabajo práctico que nos interesa presentar aquí ha sido diseñado con la finalidad de tender puentes entre la cultura medieval y la contemporánea a través de la lectura y análisis de novelas

actuales. Luego de la primera unidad destinada a comprender los fenómenos culturales medievales y las miradas sobre ellos (que hemos repasado en el primer apartado), y de las unidades que abordan concretamente los textos y géneros literarios más representativos de la producción en lengua vernácula, se espera que los estudiantes lean novelas contemporáneas que recrean imaginariamente los temas propios de las obras medievales: el heroísmo (en la épica y la novela de caballerías), el amor (humano, a Dios, a la Virgen María), los lugares (el jardín de Edén, el huerto, la ciudad, el camino de peregrinación), las relaciones sociales (las ideologías y los estamentos), entre otros.

El trabajo práctico se prevé como una instancia final integradora, que tiene como objetivos específicos: establecer relaciones entre las obras medievales estudiadas y entre estas y sus contextos socioculturales; proyectar temas y perspectivas de análisis a obras literarias de otros períodos que rescaten la tradición medieval; afianzar el uso de la lengua escrita y oral con fines académicos; y desarrollar competencias informativas para tender a la alfabetización informacional.

En tal sentido, se propone a los estudiantes la resolución de las siguientes consignas: 1) Elegir y leer una de las novelas propuestas por la cátedra: *Iacobus*, *El rapto del Santo Grial*, *El nombre de la rosa*, *Baudolino* e *Historia del Rey Transparente*; 2) Seleccionar uno o dos capítulos para analizar un tema o una problemática que hayan sido abordados durante el cursado de la materia en relación con los textos y géneros medievales; 3) Analizar la forma en que dicho tema o problemática aparece tratado en el texto y comparar con su manifestación en las obras medievales (recursos literarios, recursos pragmáticos, referencias culturales, estilo y lengua, personajes y narradores, etc.); 4) Preparar una exposición oral a partir de las relaciones establecidas que no supere los diez (10) minutos; y 5) Redactar un breve informe para entregar a la docente al final de la exposición.

Los textos figuran en el programa de la materia, con lo cual los estudiantes pueden comenzar con la lectura de alguna de las novelas desde el mismo inicio del cuatrimestre. De todos modos, el planteo del trabajo práctico se efectúa con un mes de antelación a las instancias de exposición oral y entrega del informe para que tengan suficiente tiempo para leer la obra elegida.

La elección del o los temas puntuales que se les pide se halla en estrecha relación con las unidades del programa de la asignatura y también con los intereses o motivaciones de los propios estudiantes. Es decir que, aunque se propone la lectura de una obra contemporánea, se exige la vinculación del tema emergente de la novela elegido con los temas/problemas/géneros de las obras medievales del programa.

El material crítico y teórico correspondiente a las obras medievales se explica y analiza a lo largo del cuatrimestre y se halla disponible para los estudiantes en tres categorías: A) libro de texto de la cátedra (lectura obligatoria); B) artículos, capítulos y libros en formato papel (disponibles en Biblioteca o facilitados en forma de fotocopias); C) artículos, capítulos y ponencias en formato digital (disponibles en la plataforma Moodle).

Por su parte, el material bibliográfico sobre la novela contemporánea elegida exige una tarea de información que los estudiantes deben realizar por su cuenta, principalmente porque no todos eligen la misma obra ni los mismos temas. Por ello, se destinan una o dos clases prácticas para enseñarles los rudimentos de la búsqueda informacional, principalmente en acceso abierto como Google académico y repositorios de universidades. Esto es así para que no se vean obligados a trabajar en el ámbito de la Universidad con una máquina que contenga el IP de la institución para conectarse a bases restringidas; pero también para aprovechar la oportunidad de familiarizarlos con los operadores booleanos y formar conciencia sobre los peligros de la información no validada o revisada por especialistas que circula en los entornos de acceso gratuito, abierto y general. Igualmente, como estas clases tienen lugar en el aula multimedial de la Facultad, se presentan las bases Scopus y Biblioteca Electrónica para conocer sus ventajas y, en caso de acceso a ellas, para que puedan valerse de sus servicios. Se les recomienda la

consulta de determinadas revistas de acceso abierto que permiten búsquedas temáticas, dado que ello facilita el rastreo de los tópicos que les interesan.

Los consejos para la preparación de la exposición oral se dan en el momento de presentar el trabajo práctico, aunque dichas pautas se trabajan a lo largo del cursado de la asignatura y en toda ocasión que las intervenciones de los alumnos permiten considerar el tema del uso de la lengua oral en el contexto académico.

En cuanto a la redacción del informe, se retoma lo ya aprendido por los alumnos en la asignatura Taller I: Comprensión y Producción de Textos para ponerlo en práctica. Si bien los estudiantes deben entregar el informe luego de su exposición oral, cuentan con el asesoramiento, revisión y corrección permanentes de las docentes durante el proceso de redacción.

Sin perder de vista los objetivos de la asignatura, la actividad procura motivar las reflexiones sobre la tradición medieval y los modos en que la literatura contemporánea la recoge, reelabora y resignifica mediante relaciones con las problemáticas humanas de nuestros días. En este sentido, el trabajo resulta complejo pero, a la vez, altamente estimulante e instructivo para los estudiantes porque les da la posibilidad de comprender que la literatura constituye un espacio privilegiado para atesorar imágenes e historias que, una vez identificadas, permiten instalar un sentido y crear y sostener identidades. Además, el análisis propuesto sirve para poner de manifiesto coincidencias y contrastes entre las mismas novelas, que forman parte de una tradición cultural compartida, aunque sus composiciones individuales revelan claramente la voluntad de sus autores de expresar sus propias aspiraciones artísticas y personales.

Comentario final

Hemos intentado exponer las posibilidades metodológicas que tiene el medievalismo para introducir a los alumnos de grado en los estudios medievales. Para ello, partimos de un repaso a las miradas actuales, tanto populares como académicas, sobre los fenómenos de la cultura medieval para desembocar en la presentación de una propuesta didáctica concreta que, en la práctica, ha dado resultados satisfactorios, tanto para los miembros de la cátedra Literatura Española I como para los estudiantes, quienes se han visto motivados en su formación específica e, incluso, han podido presentar sus trabajos en algunos encuentros académicos.

Bibliografía

- Alberoni, F. (2004). "Escenario de poder" en: Eco, U.; Colombo, F.; Alberoni, F. y Sacco, G. *La nueva Edad Media*, Madrid, Alianza, pp. 77-97.
- Asensi, M. (2011). *Iacobus*, Buenos Aires, Planeta.
- Bull, M. (2005). *Thinking Medieval. An Introduction to the Study of the Middle Ages*, London, Palgrave MacMillan.
- Colombo, F. (2004). "Poder, grupos y conflicto en la sociedad neofeudal" en: Eco, U.; Colombo, F.; Alberoni, F. y Sacco, G. *La nueva Edad Media*, Madrid, Alianza, pp. 37-75.
- Díaz, E. (1999). *Posmodernidad*, Buenos Aires, Biblos.
- Díaz-Mas, P. (2001). *El rapto del Santo Grial*, Barcelona, Anagrama.
- Eco, U. (1985). *El nombre de la rosa*, Buenos Aires, Lumen-Ediciones de la Flor.

Eco, U. (2001). *Baudolino*, Barcelona, Lumen.

Eco, U. (2004). “La Edad Media ha comenzado ya” en: Eco, U.; Colombo, F.; Alberoni, F. y G. Sacco. *La nueva Edad Media*, Madrid, Alianza, pp. 7-35

Eco, U. (2009). *El vértigo de las listas*, Barcelona, Lumen.

Le Goff, J. y Truong, N. (2005). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*, Barcelona, Paidós.

Miranda, L. R. (2015). “El Medioevo en metáforas y apreciaciones: la cultura popular y la cultura académica en la encrucijada” en: Miranda, L. R. (Ed.). *La Edad Media en capítulos. Panorama introductorio a los estudios medievales*, Santa Rosa, EdUNLPam, pp. 17-49.

Montero, R. (2005). *Historia del Rey Transparente*, Buenos Aires, Alfaguara.

Sacco, G. (2004). “Ciudad y sociedad hacia la nueva Edad Media”, en: Eco, U.; Colombo, F.; Alberoni, F. y Sacco, G. *La nueva Edad Media*, Madrid, Alianza, pp. 99-163.

Sanmartín Bastida, R. (2004). “De Edad Media y medievalismos: propuestas y perspectivas”, *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 22, pp. 229-247.

Los visigodos y el Imperio romano oriental (376-382 d.C.).

La batalla de Adrianópolis

Ítalo Enrique Sgalla Malla

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

iesgallam@outlook.com

La llegada hunna ca. 375-376

El año 376 está caracterizado por sorprendentes cambios en las áreas circundantes a la frontera danubiana imperial. Si bien Europa había experimentado múltiples movimientos poblacionales desde tiempos remotos, el fenómeno conocido como “la llegada de los hunos” fue un factor decisivo en los posteriores acontecimientos ocurridos en el Danubio y los Balcanes¹. El rápido colapso de los reinos godos frente a la presión hunna, llevaría a los visigodos² a buscar un nuevo hogar en territorio romano.

Este trabajo pretende analizar la sucesión de eventos posteriores a la entrada visigoda en el Imperio, para finalmente centrarse en la batalla de Adrianópolis, considerando el impacto de los diversos acontecimientos.

Primeros contactos y fricciones entre romanos y godos

Siendo un pueblo asentado en las márgenes del Imperio Romano, la confederación de los godos danubianos suscitó un especial interés entre los autores clásicos. Hallamos en Plinio, hacia el año 75, una mención a los *gutones*³. Años más tarde, Tácito destacará la fuerza militar de la realeza dinástica de los *gothones* del Oder-Vístula⁴.

Las incursiones godas en territorio romano inician en el siglo III, coincidiendo con el caótico momento que atravesaba el Imperio. A pesar de la reacción romana frente a estos tempranos conflictos, los godos llegarían a convertirse en el poder dominante en las tierras situadas al norte del bajo Danubio.

Paulatinamente, tuvo lugar la división de los godos en dos grandes grupos, hallándose los ostrogodos asentados al este del Dniéster y los visigodos entre el Dniéster y el Danubio⁵.

¹ Collins, 2000: 80.

² Los escritores grecorromanos estaban familiarizados con ciertas denominaciones existentes entre los godos danubianos, utilizando los términos *Tervingi* (“las gentes del bosque”) o *Vesi* (“los buenos”) para referirse a los visigodos y *Greutungi* (“las gentes de la playa”) u *Ostrogothi* (“los espléndidos”) para los ostrogodos. Sin ignorar las discrepancias académicas propias de la cuestión, por razones prácticas seguiremos la denominación tradicional de *visigodos* y *ostrogodos* (para más detalle ver Musset, 1967; Wolfram, 1997).

³ Musset, 1967: 35.

⁴ García Moreno, 1992: 34.

⁵ García Moreno adjudica la causa principal de esta escisión a las derrotas sufridas por los godos a manos de los romanos (García Moreno, 1992: 35).

Con el establecimiento del *foedus* de 332 entre romanos y visigodos, tuvo lugar un período de coexistencia —sin incidentes notorios—⁶, caracterizado por intercambios de civilización y la difusión del cristianismo entre los godos (teniendo el arrianismo, un papel predominante)⁷. Al igual que muchos de los pueblos⁸ que habitaban en las fronteras imperiales, los godos proporcionaron reclutas al ejército romano y cobraron tributos. En el año 367, las hostilidades entre romanos y visigodos se reanudarían con la campaña del emperador Valente en la frontera danubiana, finalizando con el tratado de 369⁹.

El colapso godo

El año 376 parece estar marcado por el surgimiento de un nuevo factor, capaz de generar grandes cambios: la llegada de los hunos, un pueblo nómada procedente de las estepas de Asia Central¹⁰. Los hunos, luego de someter a los alanos, invadieron los territorios ocupados por los godos en los valles de los ríos Don, Dniéster y Dniéper, dando lugar a un escenario caótico en el que grandes grupos de refugiados godos intentaban desesperadamente ingresar en territorio romano. Fue aprobada la entrada de una parte de ellos —los visigodos— por Valente (en contraste con los ostrogodos, a los que no se les permitió el ingreso)¹¹. A pesar de hallarse esta hipótesis ampliamente difundida, debe precisarse el papel de los hunos como factor explicativo.

Si bien las incursiones hunas ocurridas en la década del 370 tuvieron un impacto importante, sería llegado el segundo cuarto del siglo V el momento en el cual los hunos pasarían a conformar una fuerza política coherente¹². Sin negar la importancia de la presión hunica sobre los godos, las condiciones económicas también fueron determinantes¹³. El anterior conflicto contra los romanos y el tratado de 369 habían dejado una situación poco favorable para los godos —a la restricción del comercio y la finalización del pago de tributos diplomáticos se sumaba la devastación ocasionada por la guerra—¹⁴. En lo referido a las razones de supervivencia presentes entre visigodos y ostrogodos a la hora de cruzar el Danubio en 376, Mitchell argumenta lo siguiente “...we should probably lay much more stress than contemporary accounts do on the attractions of life in the Roman provinces to the barbarians, especially as economic conditions north of the Danube had probably worsened since the new frontier agreement reached in 369”¹⁵. Considerando la importancia ejercida por la llegada hunica, podemos ver que esta última no era la única causa posible detrás de los movimientos poblacionales efectuados por los godos danubianos.

El inicio del conflicto

Para abordar lo sucedido con los visigodos una vez cruzado el Danubio, resulta útil mencionar las palabras de Halsall respecto al tamaño del contingente visigodo “...Some have argued that the numbers

⁶ Musset, 1967: 36.

⁷ Wolfram, 1997: 78.

⁸ En el caso de la región danubiana, se debe recordar que los godos sólo representaban una fracción de la población de aquel vasto espacio, en el cual también se hallaban instalados —entre otros— pueblos como los alanos, rugios y esciros.

⁹ Heather, 2006; Mitchell, 2007.

¹⁰ Guzmán Armario, 2006: 128.

¹¹ Heather, 2006: 209-214.

¹² Mitchell, 2007: 83.

¹³ Ya que ningún grupo humano emprende una guerra sin tener recursos, salvo que se vea presionado.

¹⁴ Halsall, 2007: 173-4.

¹⁵ Mitchell, 2007: 84.

involved far surpassed those ever managed by the Romans in a process of *receptio* but we do not know this”¹⁶. La administración romana de la zona carecía de los víveres necesarios para albergar de forma adecuada a una población tan hostigada por el hambre como lo eran los visigodos¹⁷ —sumado a los problemas logísticos que ya de por sí implicaba el área del Danubio¹⁸—. Esta falla de los mecanismos de contención se vio agravada, al parecer, por la corrupción de los comandantes regionales romanos, encabezados por Lupicino, el *comes Thraciae*, y Máximo, quien según Lenski podría ser el *dux Moesiae*¹⁹. Amiano responsabiliza a estos oficiales por haber sumido a los visigodos en un estado de explotación deplorable, llegando al punto de exigirles a estos últimos que algunos de ellos se entregaran como esclavos a cambio de carne de perro²⁰. Dejando de lado la intención moral²¹ de este relato, no resultaría extraño que la desesperación visigoda hubiera sido vista por los comandantes romanos como una oportunidad para obtener ganancias, ya fuera en forma de esclavos o por el cobro de suministros que en principio debían ser entregados gratuitamente²².

La decisión tomada por Lupicino, trasladar a los visigodos a un campamento en las afueras de Marcianópolis, posiblemente fuera una respuesta frente a tempranos signos de sedición, motivada esta última por los abusos recientes. Pero solo sirvió para acrecentar los problemas, ya que mientras las tropas locales estacionadas en el Danubio fueron requeridas para vigilar el avance de los visigodos, los ostrogodos se encontraron cruzando el río completamente armados y sin oposición alguna²³.

Cuando los visigodos se encontraban marchando lentamente hacia Marcianópolis, Lupicino ofreció un banquete a los jefes godos. Existe cierta confusión respecto a lo sucedido después, pero al parecer, las tropas apostadas por Lupicino para mantener alejados a los bárbaros tuvieron problemas conteniendo a los visigodos, los cuales “atacaron y mataron a un gran número de soldados”²⁴. Cuando estas noticias llegaron a oídos de Lupicino, este último intentó tomar como rehenes a los cabecillas visigodos²⁵. Es en el momento en el que Fritigerno consigue hacer oír sus demandas y ser liberado junto con los suyos cuando la rebelión estalla²⁶.

Unidas, las fuerzas de visigodos y ostrogodos derrotaron a las tropas de Lupicino en la batalla de Marcianópolis e iniciaron el saqueo de las provincias romanas balcánicas. Sería necesaria la movilización de efectivos desde la frontera persa —luego de acordar una tregua con Sapor²⁷— para que los romanos, recién en 377, fueran capaces de hacer frente a la amenaza goda. El combate de Ad Salices²⁸, no dejó un vencedor claro y significó serias pérdidas para ambos bandos. Las fuerzas de los rebeldes se vieron reforzadas por grupos de hunos y alanos, ansiosos por el botín que representaba la guerra²⁹.

¹⁶ Halsall, 2007: 175.

¹⁷ Si bien se había establecido la concesión de tierras a los recién llegados, los godos no contaban en ese momento con los medios para obtener sus propias cosechas, ya que la asignación de las tierras no había sido resuelta. De modo tal que al verse agotadas sus reservas, su situación se agravaría aún más (Heather, 2006: 216).

¹⁸ Wickham, 2009: 142.

¹⁹ Lenski, 2002: 326.

²⁰ Amiano, 2002: XXXI, 4.9-11.

²¹ Respecto a ciertas aseveraciones “morales” de Amiano, es preciso tener en cuenta que él se define a sí mismo como un soldado. En base a este posicionamiento, el autor asume un ideal arquetípico desde el cual juzga la actuación de sus pares.

²² El tráfico de esclavos bárbaros era una práctica habitual del ejército romano y la urgente necesidad de víveres goda podría incluso haber sido interpretada por Lupicino como una forma de tener a los visigodos controlados. La permanencia del emperador en Antioquía habría facilitado que tuvieran lugar este tipo de situaciones.

²³ Amiano, XXXI, 5.3.

²⁴ Amiano, XXXI, 5.5.

²⁵ Ya sea que, siguiendo a Heather, esta orden representara una estrategia oficial del Imperio en cuanto al trato con los bárbaros (Heather, 2006: 217-219), o —acorde con el recuento de Amiano— solo fuera una muestra del pánico romano frente al dramático giro de los acontecimientos, lo cierto es que Lupicino no midió las consecuencias que traería su acto.

²⁶ Amiano, XXXI, 5.7-8.

²⁷ Amiano, XXXI, 7.1.

²⁸ Que tuvo lugar en la moderna Dobrudja.

²⁹ Amiano, XXXI, 8.4.

La batalla de Adrianópolis (9 de agosto de 378)

El temporal cese de las hostilidades con los persas, le permitía a Valente iniciar los preparativos para una campaña a gran escala contra los godos, solicitando ayuda militar a su sobrino Graciano, emperador de Occidente. La operación fue acordada y Graciano se dirigió al este junto con un gran ejército, en respuesta al pedido³⁰. Mientras el ejército occidental se encontraba marchando, una incursión de los *alamanni*³¹ sobre la región del Rin —la cual fue rechazada con éxito por Graciano—, impidió que ambas fuerzas romanas se congregaran. Valente, quien ya se encontraba en camino hacia Adrianópolis, había recibido noticias de las fuerzas godas que se estaban concentrando en la zona y decidió presentar batalla —sin esperar a los refuerzos y en contra de los deseos de sus generales³²—. La elección del emperador se veía reforzada por los reportes de los exploradores romanos, los cuales erróneamente informaron que el número de enemigos era mucho menor del esperado³³.

En este punto es conveniente preguntarse ¿qué factores influyeron en la decisión de Valente? Amiano nos habla de la envidia del emperador oriental respecto a las victorias militares de Graciano sobre los *alamanni*³⁴, Lenski ha señalado las tensiones políticas y religiosas existentes entre las cortes del arriano Valente y el católico Graciano³⁵. Aún así, sostenemos la posibilidad de postular otra explicación. Es factible que la búsqueda de prestigio militar, necesaria para satisfacer las demandas de la legitimación Imperial, fuera la razón que llevó a Valente a atacar a los godos sin esperar a los refuerzos occidentales³⁶.

El desarrollo del combate es conocido. La vanguardia del ejército romano, a pesar de tener su flanco izquierdo completamente desorganizado, inició el ataque contra la improvisada defensa goda. Las tropas romanas, contando con caballería e infantería ligera en los flancos y todo el peso de su infantería pesada en el centro, habían logrado que los godos retrocedieran hasta el círculo de carros donde se encontraban sus familias. Pero en ese momento, la súbita aparición de la caballería goda marcó el inicio del desastre romano. Concentrando el ataque de su caballería en el flanco izquierdo romano, los godos ahora poseían la ventaja táctica y numérica. Sin capacidad de maniobrar y enfrentándose a un enemigo muy numeroso, el frente romano colapsó y aquellos que no consiguieron huir fueron rodeados por los godos y masacrados, siendo aniquilados dos tercios del ejército oriental. Valente pereció en el fragor del combate, aunque las circunstancias de este hecho no son claras, ya que su cuerpo nunca fue hallado. De las dos versiones del episodio que encontramos en Amiano, la primera con el emperador siendo derribado por una flecha y la segunda con Valente malherido y oculto en una casa que es incendiada por los godos³⁷, es esta última la más recordada³⁸.

³⁰ Amiano, XXXI, 10.3.

³¹ Amiano, XXXI, 10.2-11.

³² Amiano, XXXI, 12.3-7.

³³ Amiano, XXXI, 12.3.

³⁴ Amiano, XXXI, 12.1.

³⁵ Lenski, 2002: 355-367.

³⁶ El profesor Robert Chenault atestigua, en una disertación acerca de la memoria histórica romana, la permanencia en el siglo IV de la aclamación ritual “felicior Augusto, melior Traiano” (“sé más afortunado que Augusto y mejor que Trajano”), dirigida por el senado hacia los recién nombrados emperadores. Este dato, si bien podría parecer anecdótico, sirve para ilustrar nuestra observación; Augusto es, en la visión romana, el modelo a seguir por todo soberano en la administración cívica, el vástago de los dioses que puso fin a las guerras civiles, mientras que Trajano representa al emperador-guerrero por antonomasia, cuyas conquistas marcaron el punto álgido de la expansión imperial. Con esto vemos que, inclusive en una fecha tardía, las expectativas existentes en torno al gobierno apuntaban tanto a la ejecución de eficaces políticas internas así como al buen desempeño de los emperadores en sus deberes militares (Chenault, 2008: 108).

³⁷ (Amiano, XXXI, 13.12-16).

³⁸ Como ya ha sido señalado por Lenski y Halsall (Lenski, 2002; Halsall, 2007), la popularidad de esta historia reside en su carácter didáctico: encajaba perfectamente con los deseos de los historiadores contemporáneos —tanto paganos como cristianos— ansiosos de mostrar el castigo divino sobre un emperador herético. Un ejemplo de esto lo hallamos en Isidoro de

Una aproximación a las consecuencias de la derrota romana en Adrianópolis resulta más clara si es abordada desde la división que proponemos:

- I. Política militar: la derrota de Adrianópolis cambió para siempre la constitución del ejército romano. Resulta importante la inclusión, cada vez mayor, de bárbaros —principalmente germanos— entre las tropas imperiales. Habría que esperar hasta las campañas de Heraclio en el siglo VII para encontrar otra vez a un emperador dirigiendo a sus tropas en persona; habiendo alterado el papel del soberano en el campo de batalla, se puede afirmar que Adrianópolis también marcó un cambio en el rol y el carácter de la monarquía romana³⁹.
- II. Sucesión imperial: muerto Valente, Graciano en 379 nombró emperador de Oriente a Teodosio, un oficial oriundo de Hispania. La responsabilidad de conducir la guerra pasó a este último, quien ya poseía experiencia en el área balcánica, habiendo ostentado con cierto éxito el cargo de *dux Moesiae* durante los primeros años de la década del 370 hasta la caída en desgracia de su padre —Teodosio el Viejo— en 376⁴⁰.
- III. Religión: la muerte de Valente representó el fin del apoyo político imperial hacia el arrianismo⁴¹.
- IV. Continuación del conflicto godo: la escasez de alimentos llevó a los godos a retirarse hacia Tracia, Iliria y Dacia. A pesar de la llegada de Graciano y sus tropas a la región, la guerra se prolongó durante cuatro años más, con los godos incapaces de tomar por asedio ninguna ciudad o asentamiento importante y los romanos fallando en obtener una victoria definitiva contra los bárbaros. La paz recién llegaría con el acuerdo entre Teodosio y los godos del 3 de octubre de 382. Se suele afirmar que los godos obtuvieron tierras en Tracia y un status autónomo dentro de los márgenes del Imperio a cambio de sus servicios militares, pero como veremos más adelante, existen discrepancias respecto a este tratado.
- V. Impacto sobre el patrón de migraciones germanas: al denunciar las falencias estructurales y militares del estado romano, Adrianópolis demostró a las poblaciones germánicas, establecidas a lo largo del Rin y el Danubio, que era posible incursionar dentro del Imperio en búsqueda de territorio.

Amiano finaliza su historia en las postrimerías de la batalla de Adrianópolis, a la cual eleva a la categoría de catástrofe, llegando a equipararla con la derrota romana de Cannas⁴². Fuera del carácter retórico de esta comparación y a pesar de las razones políticas tras la finalización de la obra de Amiano⁴³, encontramos en Ambrosio —quien escribió poco tiempo después de Adrianópolis— otra muestra de la gran impresión que la batalla ocasiono entre sus contemporáneos: “in occasu saeculi sumus” (vivimos el ocaso del mundo)⁴⁴.

Sevilla, quien adjudica la muerte de Valente al fuego, responsabilizándolo por haber difundido el arrianismo entre los godos (Rodríguez Alonso, 1975: 187).

³⁹ Mitchell, 2007: 54.

⁴⁰ Kulikowski, 2007: 148.

⁴¹ Maier, 1973: 105.

⁴² Amiano, XXXI, 13.19.

⁴³ En referencia a las complicaciones que presentaba ser un escritor pagano durante el reinado de un fervoroso católico como Teodosio. Así como también debe tenerse en consideración el intento de Amiano por resaltar la figura de Juliano el Apóstata, a quien él consideraba un ejemplo de gobernante eficiente —en contraste con la figura autoritaria y cristiana de Valente— (Guzmán Armario, 2006: 138-139).

⁴⁴ Citado por Maier (Maier, 1973: 109).

El tratado de 382 y sus implicancias

La pregunta debería ser ¿De qué manera lo que parecía ser un devastador triunfo godo derivó, en el plazo de 4 años, en un tratado, si se quiere, favorable a los intereses romanos? Y esta pregunta es importante si consideramos al *foedus* de 382 como el final —al menos por ese momento— de las hostilidades entre godos y romanos que habían empezado en 376. Creemos que se pueden postular dos factores que explican esta cuestión.

Primero, la apremiante escasez de alimentos sufrida por los godos casi desde su ingreso en el Imperio. Hallamos en Amiano varias referencias a los escasos suministros con los que contaban los bárbaros durante su revuelta⁴⁵ e incluso la descripción de una victoria que los romanos obtuvieron al sorprender a los godos que se hallaban buscando forraje⁴⁶. La observación de Burns refuerza nuestro punto “...food was a critical issue among barbarians caught up in war or when moving about the empire without the written authorizations that would open Roman storage facilities to them”⁴⁷. Esto se vuelve más evidente si consideramos los problemas que el escenario de la guerra representaba para los godos, un pueblo esencialmente agrícola que se veía incapacitado de cultivar su alimento, dependiendo de lo que pudieran hallar en el campo (momento en el cual eran más vulnerables al ataque romano)⁴⁸. Pensemos en el potencial que la explotación de esta debilidad significaba, como táctica de desgaste, para los líderes del Bajo Imperio a la hora de contrarrestar una incursión bárbara.

Segundo, la carencia de los godos de la tecnología militar necesaria para asediar ciudades y la capacidad de reunir tropas que poseían los romanos. Si bien, basándose en su experiencia como militar, se le podría exigir a Amiano una mayor precisión a la hora de describir los aspectos técnicos de la tecnología armamentística de su época, hallamos en su obra evidencias del avanzado conocimiento con el que romanos y persas contaban en materia de asedios⁴⁹. La falta de conocimientos y experiencia de los godos en este sentido, reconocida hasta por el mismo Frigiterno⁵⁰, significaba un grave problema, ya que pese a cualquier victoria que obtuvieran en el campo de batalla, las ciudades romanas —y por consiguiente los tan necesitados suministros— seguían fuera de su alcance. Además, como señala Heather, el total de godos —en el que se incluían mujeres y niños— seguía siendo escaso en comparación con los números que sumaban las fuerzas romanas⁵¹.

Estas desventajas habrían inclinado la balanza a favor romano frente a cualquier intento de asestar un golpe definitivo a la dominación imperial, haciendo de la paz —momentáneamente— la opción más viable para los godos. Como vemos por lo expuesto, pese a la resonancia adquirida por la derrota romana en Adrianópolis, la existencia del Imperio —o al menos de su parte oriental, que es la que nos atañe— no peligraba.

En cuanto al tratado en sí, resulta difícil precisar sus términos, cuando hasta la naturaleza del mismo se presenta confusa. Considerando la propuesta de Heather, ver al *foedus* de 382 como una admisión romana de una derrota militar —disfrazada por la retórica—⁵², preferimos la lectura de Halsall (la cual resulta más acorde con lo postulado en el trabajo) para quien la paz se logró, pero a base de una serie de sumisiones de pequeños grupos de godos previamente aislados por una estrategia imperial de desgaste (rechazando la idea de un conjunto godo unificado al momento de entablar negociaciones con

⁴⁵ Amiano, XXXI, 5.1, XXXI, 5.5, XXXI, 7.3, XXXI, 8.1, XXXI, 8.4, XXXI, 11.5.

⁴⁶ Amiano, XXXI, 12.1-4.

⁴⁷ Burns, 2003: 342.

⁴⁸ Collins, 2000: 86.

⁴⁹ Crump, 1975; den Hengst, 1999.

⁵⁰ Amiano, XXXI, 6.4.

⁵¹ Heather, 2006: 239.

⁵² Heather, 2006: 238-248.

los romanos). Desde esta lógica, una vez pacificados, los godos habrían sido establecidos en Tracia en pequeñas unidades, permitiéndosele a algunas conservar su autonomía⁵³.

Conclusión

Sin negar el enorme impacto producido por la derrota romana en Adrianópolis, debe considerarse, por lo expuesto previamente, que los godos no se hallaban en condiciones de explotar con libertad su victoria. Haber vencido al ejército oriental, con la consiguiente conmoción generada por la muerte del emperador Valente durante el combate, no debe ocultarnos la incapacidad goda en sostener un conflicto a gran escala en ese momento. Harían falta treinta y dos años para ver el saqueo de Roma por Alarico, y aún así, fuera de lo ocurrido en Occidente, la parte oriental del Imperio sobreviviría otros mil años. Son estos los aspectos a tener en cuenta a la hora de juzgar los acontecimientos de la batalla de Adrianópolis.

Bibliografía

- Amiano, M. (2002). *Historia*, ed. María Luisa Harto Trujillo, Madrid, Akal.
- Burns, T. S. (2003). *Rome and the Barbarians 100 B.C.-A.D. 400*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Chenault, R. R. (2008). *Rome Without Emperors: The Revival of a Senatorial City in the Fourth Century CE*.
Disponibile en: http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/60773/rchenaul_1.pdf.
- Collins, R. (2000). *La Europa de la Alta Edad Media: 300-1000*, Madrid, Akal.
- Crump, G. A. (1975). *Ammianus Marcellinus as a Military Historian*, Wiesbaden, Franz Steiner Verlag GmbH.
- Den Hengst, D. (1999). "Ammianus' digression on siege engines", en: Drijvers y Hunt *The Late Roman World and Its Historian, Interpreting Ammianus Marcellinus*, Londres, Routledge.
- García Moreno, L. (1992). *Las claves de los pueblos germánicos. 500 a.C.-711*, Barcelona, Planeta.
- Guzmán Armario, F. J. (2006). *Romanos y bárbaros en las fronteras del Imperio romano según el testimonio de Amiano Marcelino*, Madrid, Signifer.
- Halsall, G. (2007). *Barbarian Migrations and the Roman West 376-568*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Heather, P. (2006). *La caída del Imperio Romano*, Barcelona, Crítica.
- Kulikowski, M. (2006). *Rome's Gothic Wars*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lenski, N. (2002). *Failure of Empire, Valens and the Roman State in the Fourth Century A.D.*, Berkeley y Los Angeles, University of California Press.
- Maier, F. G. (1973). *Las transformaciones del mundo mediterráneo*, Madrid, Siglo XXI.
- Mitchell, S. (2007). *A history of the Later Roman Empire AD 284-641*, Oxford, Blackwell Publishing.
- Musset, L. (1969). *Las invasiones, las oleadas germánicas*, Barcelona, Labor.
- Rodríguez Alonso, C. (1975). *Las historias de los godos, vándalos y suevos de Isidoro de Sevilla*, Centro de Estudios e Investigación "San Isidoro", Archivo Histórico Diocesano, León, Caja de Ahorros y Monte de Piedad de León.

⁵³ Halsall, 2007: 182,183.

- Wickham, C. (2009). *Una historia nueva de la Alta Edad Media, Europa y el mundo mediterráneo, 400-800*, Barcelona, Crítica.
- Wolfram, H. (1997). *The Roman Empire and Its Germanic Peoples*, Los Angeles y Londres, University of California Press, Berkeley.

Del campesino desdichado a la teoría del “derrame”: algunas consideraciones acerca del pequeño productor

Ariel David Yañez

Universidad Nacional del Sur

davidynz@hotmail.com

*¡Cuántas lágrimas han mojado aquel suelo,
cuántos sufrimientos han debido soportar cientos de familias en esos lugares!
¡Cuántos gritos han hendido el cielo!
Exteriormente no hay nada que recuerde ese dolor;
no se ha erigido ninguna columna, ningún monumento,
ni siquiera una placa conmemorativa,
sólo la carne de los hombres muestra las cicatrices.*

Padre Joseph Wresinski

Con estas palabras, extraídas de un texto escrito en 1972, Wresinski reflexionaba acerca de una preocupación que debería ser permanente: “dejar constancia del sufrimiento de los más pobres de todos los tiempos, de sus luchas, de sus esfuerzos titánicos por sustraerse a la fatalidad de la miseria”. En los estudios del antiguo Egipto los más humildes, durante largo tiempo, han sido la contrapartida ausente de la historia.

En el presente escrito nos ocuparemos del campesino, particularizando en el estrato inferior de un medio rural jerarquizado, en un intento de equilibrar posturas contradictorias acerca de sus condiciones de vida y el grado de autonomía frente a la estructura institucional establecida por el Estado.

El trabajador de la tierra: una perspectiva desde arriba

¿Cuál es la primera imagen, que nos viene a la mente al pensar en el campesino del Egipto faraónico? Sin duda las palabras del epígrafe parecen haber sido escritas pensando en los trabajadores agrícolas del valle del Nilo. Constituían el último peldaño de la escala social y transcurrían sus días, repletos de penurias y gran esfuerzo, ligados ineludiblemente a la tierra en la que nacían, para finalmente morir sin dejar ninguna huella en este mundo. Esta perspectiva, de una “difícil vida, circunstancias, cuidados y quehaceres diarios del campesino egipcio parecen haber cambiado poco de un extremo a otro del largo período dinástico e incluso desde entonces hasta nuestros días” (Caminos, 1991: 25), refuerza la idea de una inmutabilidad de la agricultura egipcia, y por lo tanto, de las condiciones de vida de los que se dedicaban a esta tarea. Es decir, un campesinado laborioso pero conservador, totalmente sumiso a las

directivas y a las iniciativas del poder político; forma parte del “Egipto eterno” de las estructuras inalterables.

El escaso y parcial conocimiento que de ellos tenemos proviene de escritos epigráficos y de fuentes arqueológicas. Sin embargo, estos documentos provienen en su mayoría de instituciones estatales o miembros de la élite, por lo que su enfoque acerca de la agricultura y el trabajador que la lleva a cabo, contiene el sesgo propio del grupo dirigente. Por otro lado, nos informan acerca de la agricultura llevada a cabo por dichas instituciones, pero no debemos interpretar que ésta fuese la única forma de organización del espacio rural egipcio. Nada más alejado de la realidad, el mundo aldeano, con sus propias lógicas de funcionamiento, constituía el contexto cotidiano donde el campesino trabajaba la tierra, coexistía con potentados rurales, formaba parte de circuitos de intercambio e intentaba sustraerse de su fatal destino.

Como sea, el campesino permanece anónimo e invisible. El conocimiento que de él tenemos proviene de imágenes de sus actividades, imágenes que permanecieron inalteradas a través del tiempo en sus rasgos esenciales. Las representaciones funerarias, en las paredes de tumbas privadas, nos muestran al dueño de la misma en su tarea de inspeccionar y supervisar las tareas agrícolas. Las imágenes son vívidas, las distintas etapas del ciclo agrícola tienen su lugar, acompañadas de cantos o breves diálogos o directivas, que hacen más real la escena. En una de ellas se puede observar un par de arados, tirados por bueyes, cada uno con su conductor y dos hombres sembrando al voleo. Ellos están cantando:

Un excelente día, uno estupendo,
Los bueyes están arando,
Trabajemos para el señor!¹

Parecería que, a pesar de su miseria, “sabían disfrutar de la naturaleza y de la benevolencia del clima egipcio, encontrando asimismo un cierto placer de hacer bien su trabajo y de satisfacer a su amo” (Haikal, 2004: 39). Pero esta especulación, acerca de un cierto “orgullo” por parte del campesino de agradar a sus superiores con una tarea bien realizada, contrasta fuertemente no sólo con las imágenes presentes en otras tumbas, donde el campesino es golpeado sin piedad, sino también con algunos textos literarios, como por ejemplo *La sátira de los oficios*², donde se describe, si bien de forma exagerada, las penurias de aquellos hombres que se ganaban la vida realizando una tarea distinta a la sublimada actividad del escriba:

El campesino se lamenta más que una gallina pintada,
su grito es más fuerte que (el de) los cuervos.
Sus dedos están hinchados, y apestan tremendamente.
Está débil, habiendo sido adscrito al Delta, hecho jirones.
Está bien, si se está bien en medio de leones...
Cuando alcanza por la noche su casa, la marcha lo ha agotado.

Aquí vemos que, si bien la sátira utiliza la ironía, la farsa o el sarcasmo para aumentar los defectos o vicios de cada actividad no tiene una intención moralizante con respecto a la realidad del trabajador,

¹ Extraído de Griffith, F. y Tylor, J. (1894). *The tomb of Paheri at El-Kab*, London, p. 13.

² Preservado en copias de las dinastías XVIII y XIX, remonta su origen a la XII dinastía, posiblemente al reinado de Sesostris I. La mayoría de las traducciones se basan en el papiro Sallier II.

ésta es aceptada y lo único que quiere es reflejar cómo sería la vida sin educación, elevando la figura del escriba.

Los textos literarios expresarían formas de percepción del mundo y contienen en su interior las visiones ideológicas que determinadas clases o grupos dominantes de su época tuvieron la intención de transmitir y conjugar. Es de esperar que estos tuvieran conciencia del importante rol desempeñado por los trabajadores rurales, en la estructura económica y social que aquellos querían reproducir. Es por eso que, en otros textos, podemos encontrar argumentaciones acerca de los beneficios del buen trato hacia el campesinado, pensado no en un sentido filantrópico si no con una visión evidentemente pragmática:

No agobies de impuestos al cultivador
Enriquécelo y él estará allí para ti el siguiente año.
Si él vive, tú estarás en sus brazos (dependiendo de él)
Tráelo hacia abajo, y entonces él decidirá ser un fugitivo³.

Es reveladora la última frase de este fragmento ¿sería posible imaginar la posibilidad de que algunos individuos se rebelaran contra ese mundo ordenado y regulado por un poderoso Estado central? Volveremos sobre este punto más adelante.

También, en el mismo texto de *La enseñanza de lealtad*, podemos percibir un reconocimiento a la tarea del campesino:

Debéis estar provistos de hombres, constituyan un grupo de dependientes
apóyense constantemente sobre servidores capaces de actuar.
Éstos son los hombres que producen lo que existe;
es de lo que está en sus brazos de lo que se vive.
Es su carencia lo que hace prevalecer la miseria.

El trabajo de la tierra no solo era duro sino también continuo a lo largo de todo el año, con distintos grados de dificultad e intensidad. Pareciera ser durante la crecida del Nilo, una época del año donde las actividades agrícolas eran menores, que el Estado la utilizaba para exigir las prestaciones laborales obligatorias o corveas. No debemos dejar de tener presente que esta tributación era doble: por un lado los impuestos sobre las cosechas, y por otro la extracción de trabajo por parte del Estado. Esta prestación se orientó a satisfacer la demanda de servicios en el ejército y en otros proyectos del Estado: construcciones, excavación de canales, explotación de canteras y minas, no obstante lo cual durante toda la historia egipcia se obtuvo mano de obra adicional de los cautivos de guerra (Pereyra y Zingarelli, 2003: 7).

En ausencia de dinero, a estas personas movilizadas de esta manera, se les pagaba por medio de raciones, es decir, en especie, con productos básicos. La administración de estas raciones es lo que Kemp (1996: 141) considera el centro mismo de un sistema tributario, “en el cual se concentraban unos recursos que, luego, se redistribuían entre una parte, probablemente bastante grande, de la población que trabajaba temporalmente o con carácter fijo para el Estado”. Ahora bien, cabría preguntarse que entendemos por “bastante grande” y definir cuál es el sector de la población sobre el cual se “derramaban” los beneficios de este sistema. Según nuestro punto de vista, el sistema tributario es un eufemismo, dado que el excedente no revierte a los sectores donde se produce, si no que se redistribuye dentro de la clase dirigente y algunos trabajadores calificados. El único beneficio que podemos especular, es que las familias de estos trabajadores, que debían cumplir la leva, no debían alimentar

³ Parkinson, R. (1991: 71).

algunas bocas por un tiempo. A pesar de ello, debería tener sus inconvenientes la falta de esa fuerza de trabajo, muchas veces jefe de familia, para la unidad doméstica campesina.

Estrategias de supervivencia

No podemos negar la difícil vida que llevaban los campesinos. Una vida dura, de esfuerzos continuos, enfermedades, pobreza y constantes incertidumbres. Muchas veces a merced de la naturaleza, cuyas fuerzas no podía predecir ni dominar, y otras del ánimo del funcionario de turno y sus secuaces, los cuales, como frecuentemente observamos a lo largo de la historia, actuaban opresivamente frente a sus subordinados. No obstante, los grupos dominantes en una sociedad no gobiernan exclusivamente y sólo mediante la fuerza y la violencia, éstas por sí solas no lograrían construir una hegemonía estable y duradera, por lo cual necesitan mediar a través de una estructura de consenso en la cual la cultura posee un rol fundamental a la hora de legitimar y poder mantener una organización social vigente (Gramsci, 1970: 388-96).

En definitiva, el engaño de la ideología es doble puesto que por un lado se ejercería sobre la conciencia de los explotados o dominados con el objetivo de hacerles aceptar como algo natural la dominación de las clases dirigentes, y por otro, actuaría también sobre la conciencia de los miembros de la clase dominante, legitimando y naturalizando su condición de explotadores y dominantes naturales (Althusser, 1974: 55). Sin embargo, es necesario ser conscientes y cautos ante las actitudes, tanto modernas como antiguas, hacia el campesinado, que los relega como simples instrumentos pasivos sobre la tierra, para ser explotados. Cabe reflexionar, entonces, acerca de la posibilidad de que las clases más desprotegidas habrían desarrollado una serie de prácticas, tanto individuales como colectivas, para procurar sustraerse de su desventurado destino.

En este sentido, no deberíamos olvidar que la familia y los lazos de parentesco siguieron estructurando la vida social a nivel comunitario. La emergencia de la práctica estatal no elimina las prácticas de parentesco ni disuelve necesariamente su potencia (Campagno, 2006: 18). En ciertos aspectos de la organización comunal, emerge este nexo entre comunidad aldeana y parentesco. Así, por ejemplo, en el ámbito de la producción Eyre enfatiza que en Egipto “incluso en la época histórica más temprana, la unidad básica del régimen agrícola (...) fue una empresa local basada en la familia más que una organización burocrática de trabajadores independientes” (Eyre, 1999: 14). Las prácticas económicas, a nivel intra-comunitario, nos ofrecen una serie de indicios de los lazos de reciprocidad entre sus integrantes. La construcción, el mantenimiento y la administración de las obras necesarias para represar el Nilo y regular su caudal fueron realizadas a nivel comunitario, sin mayor injerencia estatal.

Los intercambios dentro de la misma comunidad pueden haber adoptado frecuentemente la forma de presentes recíprocos, de dones y contradones⁴. Del mismo modo, los préstamos intra-comunitarios parecen haber sido concebidos como la ayuda a un miembro de la comunidad en situación de necesidad, esta ayuda podía provenir de la asistencia de una unidad doméstica a otra, o por la provisión colectiva al deudor por parte de la comunidad toda, y con la restitución de lo recibido como única obligación para el deudor (Campagno, 2006: 28)⁵. De esta manera, es factible que estas prácticas intra-comunitarias, como el gobierno local, las tareas asociadas con la irrigación artificial, la administración de justicia, quedaran

⁴ Ver a este respecto Janssen, J. (1982). “Gift-giving in Ancient Egypt as an economic feature”, *Journal of Egyptian Archaeology*, vol. 68, pp. 253-258.

⁵ Ver Menu, B. (1973). “Le prêt en droit égyptien”, *Cahiers de Recherches de l'Institut de Papyrologie et d'Égyptologie de Lille*, pp. 61-74.

libradas a la gestión autónoma de las comunidades aldeanas. El interés del Estado por el campesinado debemos verlo en tanto proveedores de tributo, como unidades globales, y no en forma de individuos particulares. Los representantes de cada aldea, actuaban como intermediarios entre la comunidad y el poder estatal y eran los responsables al momento de la tributación.

Otro recurso, no menos importante para el campesino, era acudir al mercado local para intercambiar algunos productos, lo cual contribuía a la subsistencia familiar. Han llegado hasta nosotros representaciones de mercados en tumbas, desde el Reino Antiguo, donde hombres y mujeres, aparecen exhibiendo e intercambiando frutas, vegetales, comida y bebida preparada, pescado, pequeños bienes manufacturados y telas. Por lo tanto, estamos de acuerdo con lo que señala Eyre, “el argumento sugiere que en la aldea un intercambio local floreciente, empresa local y trueque local caracterizaba la vida del campesino” (Eyre, 1999: 15).

En este punto debemos dejar en claro que, si bien podemos observar que la solidaridad y reciprocidad eran válidas en el interior de la aldea, sería erróneo imaginar a la misma como el paraíso igualitario y a los campesinos como una categoría indistinta. Como bien sugiere Moreno García: “las desigualdades profundas, las diferencias de riqueza y un acceso diferencial a las instancias de poder (institucional o no) explican la estratificación de la sociedad campesina” (Moreno García, 2008: 51). Por ello mismo, para aquellos campesinos empobrecidos y endeudados, sería plausible conjeturar que tomaran la decisión de entablar un tipo de vínculo con los potentados del lugar, llamado patronazgo, para poder subsistir tanto él como su familia. Así, en una máxima de *Las Enseñanzas de Ptahhotep* se puede leer:

Si tú eres un humilde, sigue a un hombre de calidad y toda tu situación será buena ante dios⁶.

Ahora bien, si la presión fiscal resultaba agobiante, si las deudas contraídas por malas cosechas se tornaban impagables, si ni siquiera el subordinarse al patrón local les parecía la mejor opción para evitar la miseria, el humilde podía recurrir a una última táctica para eludir su fatal sino: huir. Ya hemos visto, en *La Enseñanza de Lealtad*, la existencia de un cierto temor de que el campesino resolviera tomar esa decisión. Por eso mismo, la exhortación dirigida a procurar para estos trabajadores, un nivel de vida digno.

Como habíamos adelantado, algunos campesinos optaban por abandonar su lugar y buscar otra forma de subsistir. El gran problema para el Estado era que no se establecieran de forma definitiva en ningún espacio físico, sino que permanecieran en constante movimiento por el territorio egipcio. De esta manera, era prácticamente imposible poder censarlos y obligarlos a pagar impuestos y hacerlos cumplir con las prestaciones laborales.

Sin lugar a dudas, el riesgo de evadirse era alto, no solo para su propia vida, si no para la de aquellos familiares que permanecían en la aldea. Un documento de la dinastía XIII (1773-1650 a.C.), el *Papiro Brooklyn 35.1446*, nos presenta un listado de ochenta fugitivos donde se enumeran, entre otras cosas, su nombre, su lugar de origen o el lugar de la persona de la cual ha huido y sentencia, emitida por el “gran reclusorio”:

Minhetep, hijo de Mermin, (perteneciente a la jurisdicción d) de un hombre de (...): Un hombre. En el año 31 (de Amenemhat III), en el segundo mes de verano, en el último día. (Orden transmitida al hnr t wr para liberar a sus gentes por el tribunal, y para ejecutar contra él la

⁶ Máxima 10 de las Enseñanzas. Las mismas se encuentran recopiladas en varios papiros, de los que el más completo es el Papiro Prisse adquirido por E. Prisse D’Avennes en Drahou’lNegga y actualmente en la Biblioteca Nacional de París.

sentencia que se aplica a quien huye conscientemente durante seis meses. Presentes (sus gentes). Declaración del escriba del visir Deduamon. (Caso) cerrado⁷.

Parece ser que, mientras el desertor no apareciera, eran sus parientes —“sus gentes”— los que debían responder a las exigencias del aparato estatal.

A modo de conclusión

En una sociedad con escasa o nula movilidad social, donde el hijo de un campesino estaba destinado a seguir los pasos de su padre, así como el hijo del funcionario seguramente lograra formar parte de la burocracia estatal, no es difícil de imaginar un campesinado totalmente pasivo, sumiso y obediente a toda directiva que emanara del poder central. Quizás esta imagen se ajuste con la realidad, acaso vivía la vida con resignación o la aceptaba con “naturalidad”. Pero también hemos reflexionado aquí sobre la posibilidad de la existencia de ciertos mecanismos que demostrarían, lo que podríamos llamar una resistencia, una rebeldía, a lo que la vida le tenía reservado por nacer en una modesta familia campesina.

La lucha del individuo contra el poder, es la lucha de la memoria contra el olvido. Eso es precisamente lo que hemos querido rescatar en este trabajo.

Bibliografía

- Althusser, L. (1974). *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- Caminos, R. (1991). “El campesino”, en: Donadoni, S. *El hombre egipcio*, Madrid, Alianza, pp. 23-54.
- Campagno, M. (2003). “Consideraciones sobre la organización sociopolítica anterior al advenimiento del Estado en el valle del Nilo”, *Cuadernos del Centro de Estudios de Historia del Antiguo Oriente*, vol. 1, pp. 25-54.
- Campagno, M. (2003). “El Modo de Producción Tributario y el Antiguo Egipto. Reconsiderando la tesis de Samir Amin”, en: Haldon, J. y García MacGaw, C. (Eds.). *El Modo de Producción Tributario. Anales de Historia Antigua, Medieval y Moderna*, vol. 35-36, pp. 81-119.
- Campagno, M. (2006). “De los modos de organización social en el Antiguo Egipto: lógica de parentesco, lógica de Estado”, en: Campagno M. (Ed.) *Estudios sobre parentesco y Estado en el antiguo Egipto*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, pp. 15-50.
- Campagno, M. (2013). “Del patronazgo y otras lógicas de organización social en el valle del Nilo durante el III milenio a.C.”, *XXXIV Colloque international du GIREA*, pp. 53-70.
- Espinel, A. D. (2003). “Cárceles y reclusorios en el Antiguo Egipto (2686-1069 a.C.)”, en: Torallas Tovar, S. y Pérez Martín, I. (Eds.). *Castigo y Reclusión en el Mundo Antiguo*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 1-25.
- Eyre, C. (1999). “The Village Economy in Pharaonic Egypt”, en: Bowman, A. R. y Rogan, E. (Eds.) *Agriculture in Egypt from Pharaonic to Modern Times*, Oxford, Oxford University Press, pp. 33-60.
- Gramsci, A. (1970). *Antología*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- Haikal, F. (2004). “Le travail de la terre d'après les textes littéraires”, en: Menu, B. (Ed.) *La dependance rurale dans l'Antiquité égyptienne et proche-orientale*, Le Caire, IFAO, pp. 37-49.

⁷ Extraído de Espinel, A. (2003). p. 8.

- Kemp, B. J. (1996) *El Antiguo Egipto. Anatomía de una civilización*, Barcelona, Crítica Grijalbo Mondadori.
- Moreno Garcia, J. C. (2008). “Economía, territorialidad y relaciones de poder en torno a los templos del Egipto faraónico”, en: Justel, J. J.; Vita, J. P. y Zamora, J. A. (Eds.). *Las Culturas del Próximo Oriente Antiguo y su expansión mediterránea*, Zaragoza,s/e, pp. 363-381.
- Moreno García, J. C. (2014). “L'organisation sociale de l'agriculture pharaonique. Quelques cas d'étude.”, *Annales HSS*, n.º 1, pp. 39-74.
- Parkinson, R. (1991). *Voices from Ancient Egypt. An Anthology of Middle Kingdom Writings*, London, University of Oklahoma Press.
- Pereyra, V. y Zingarelli, A. (2003). “Una interpretación del Tributo en el Egipto Altoimperial”, en: Haldon, J. y García MacGaw, C. (Eds.). *El Modo de Producción Tributario. Anales de Historia Antigua, Medieval y Moderna*, vol. 35-36, pp. 81-119.
- Rosell, P. M. (2013). *Las Admoniciones de Ipuwer. Literatura política y sociedad en el Reino Medio egipcio*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata.
- Roth, A. M. (1991). “Egyptian Phyles in the Old Kingdom. The Evolution of a System of Social Organization”, *Studies in Ancient Oriental Civilization*, n.º 48, Chicago, The Oriental Institute of the University of Chicago.

Naturaleza, oralidad y religión: análisis e Interpretación de los factores que cimentaron la vida espiritual y cultural de toda una Civilización

Camila Zambrano

Universidad Nacional del Sur

camilayael.92@gmail.com

Para comenzar a adentrarnos en el mundo Mesopotámico debemos tener en cuenta tres factores. En primer lugar, el clima y la naturaleza, un ambiente hostil en el cual la civilización sumeria, estableció los cimientos para su desarrollo. El segundo factor, es la actitud del hombre mesopotámico frente a este medio y cómo el mismo dejó su impronta en el inconsciente de cada uno de los individuos, generando sentimientos, desarrollando concepciones e imponiendo cierto número de prácticas. Por último, debemos tener en cuenta, la relación entre los hombres y los dioses, por qué los dioses crean al hombre, con qué fin, y cómo debe servirle. Y, en este contexto, el peso que tuvo la oralidad y el simbolismo, a la hora de venerar o apaciguar la ira de los dioses.

Ubicación geográfica

Sumeria: comprende el área sur de Mesopotamia, y se extiende hasta la desembocadura del Golfo Pérsico. Se encuentra en la zona de la Baja Mesopotamia, en donde actualmente se encuentra Irak



Hierofanías: De la naturaleza a la divinidad

Jean Bottéro (2001: 7-12) afirma que el carácter social que contiene la religión mesopotámica, “atañe en primer lugar a los fieles en su vida en común, imponiéndoles un cierto número de sentimientos, concepciones y prácticas”. A este planteo me atrevería a sumarle dos interrogantes ¿Qué tipo de vida llevaban estos fieles? ¿En qué tipo de ambiente se desarrolló esta religión?

Un ambiente, como dije anteriormente, hostil, con fuertes vientos que levantan consigo un polvo capaz de sofocar al hombre, la constante salinización del suelo y las inevitables plagas de langostas. Así la naturaleza se impuso ante el hombre, haciéndole sentir su insignificancia, produciéndole temor, su carencia de poder ante estas fuerzas gigantescas.

Frankfort, Wilson y Jacobsen (1954: 170-176) sostienen que dicha experiencia condujo a que la mentalidad mesopotámica desarrollara la concepción de un orden cósmico como una adecuación de voluntades, como un Estado, ya que para el hombre antiguo, el mundo no era algo inanimado ni vacío, sino pleno de vida. Los objetos y los fenómenos que lo rodean tenían vida propia, personalidad y de esta manera el mesopotámico interpretaba cada fenómeno del mundo bajo su aspecto mágico, religioso, especulativo, cargado de simbolismos.

Para comprender mejor lo dicho veamos aquí un ejemplo: los juncos que crecen en los pantanos de la baja Mesopotamia, eran considerados una planta común y esto era aplicable a todos los juncos; sin embargo había un junco, que al crecer de forma exuberante, se le atribuía una magia provocada por una fuerza misteriosa, de manera que dicho junco era capaz de realizar cosas impensadas tales como producir música en la flauta del pastor. Estas facultades se conjugaban para el mesopotámico en una personalidad divina: la diosa Nidaba.

Además del carácter divino y animado que el hombre le atribuía a los elementos de la naturaleza, este poder mágico y religioso también penetraba de forma personal en el espíritu y el alma de cada uno de los individuos, sirviendo para su propia protección. Esto quedó plasmado en las palabras del siguiente encantamiento:

Mi cabeza es Enlil, el día es mi rostro;
Urash, el dios incomparable, es el espíritu protector que guía mis pasos (Frankfort *et al.*, 1954: 178).

A su vez, no debemos dejar de resaltar que la naturaleza poseía el poder de la justicia: por un lado a través de la práctica de las “Ordalías”, las cuales consistían en lanzar al agua a quien había sido acusado de un delito, esperando que los dioses lo salven para comprobar su inocencia; y por otro lado, se recurría también a ella para imponer justicia: ante un maleficio lanzado por algún enemigo, se invocaba al fuego, para pedirle que “Destruya al hombre, a la mujer que me hechizaron” (Frankfort *et al.*, 1954: 180).

Es así como ante la revelación del poder destructivo de ambas fuerzas, el hombre le otorga a las mismas el papel de “Juez”, dentro de las categorías de una sociedad; y, de esta manera, comienza a robustecerse la idea de que dichas fuerzas naturales que inspiran temor detentan el rango de Dioses, con poder ilimitado.

Estos dioses, según la literatura mesopotámica, discutirán la suerte de los hombres y de las ciudades-estado y el curso de todas las cosas, en las Asamblea cósmica.

Pero no sólo estructuraron nuestro mundo, estableciendo la realeza como institución, sino que también estructuraron el propio, lo que nos permite diferenciar: grandes dioses, los cuales tenían participación en la asamblea cósmica y eran las divinidades que representaban a las fuerzas de la

naturaleza, dioses de las Ciudades-Estado, que velaban por las mismas, y dioses personales, divinidades más cercanas al hombre, están encargadas de rogar por la vida de su representado si este comete un error o no, ante la asamblea cósmica.

Una ciudad-estado sumeria a la que los hombres reconocerán como centro principal religioso: Nippur, el dios que reside allí es Enlil, “Dios cabeza de panteón”, a quien todo dinasta nombrado para dirigir cualquier ciudad-estado, le otorgaba ofrendas en el templo Ekur.

De esta manera, los distintos dinastas sumerios fueron conscientes de que solo ocupaban un cargo divino en las respectivas ciudades-estado, hallándose sometidos al plano celeste y debiéndose ajustar a las voluntades caprichosas de los dioses, resumidas en el me, muchas veces difíciles de interpretar.

El me es un concepto complicado de explicar, pero lo podemos entender como las voluntades divinas que se impondrán por sobre el hombre librándolo a su suerte, y pueden verse reflejados en los relatos que los sumerios han ideado para explicar la Creación del Hombre y el Diluvio.

Por voluntad divina el hombre había sido creado para servirle a los Dioses, los cuales cansados de sufrir la carencia de cuidados deciden solucionar el problema de esta forma, para sí poder llevar una vida ociosa. Pero luego, sin entenderse bien por qué –sólo el molesto bullicio humano., una divinidad, lanza un devastador diluvio que pone en peligro al hombre. No obstante, Enki, le revela los planes divinos a un hombre justo, al cual alienta a que construya una embarcación gigante para poder sobrevivir y así salvar “la semilla de la humanidad”.

A través de este relato, podemos apreciar que el hombre desde su creación se entiende como un simple servidor, con un destino incierto. Asimismo, también comienza a entenderse que cada una de las manifestaciones de lo que nosotros llamamos naturaleza, fueron entendidas como manifestaciones divinas, hierofanías (Eliade; 1979: 8), “mensajes” que los dioses emitían y que los individuos debían interpretar.

Relación entre hombres y los dioses: la importancia del culto y la oralidad

Retomando lo que venimos planteando sobre la sumisión que el hombre mesopotámico asumía ante los dioses, veremos el hombre completamente abocado a su atención, tanto en el aspecto político como cotidiano.

Construcción de templos y culto

Si bien el ladrillo fundacional de un templo debía ser colocado por el dinasta, todos los habitantes participaban en la construcción del mismo, además de que cuidaban de él; una vez determinada el área sagrada, sobre una plataforma se iban construyendo por lo común siempre en el mismo lugar con las modificaciones adecuadas. Además de este interés religioso, también el templo poseía un interés económico, desarrollando y dirigiendo actividades agrícolas, pastoriles, artesanales, etc. Y además, la riqueza de los templos permitía financiar empresas comerciales y en ciertas circunstancias actuar como entidades prestamistas.

El culto sumerio se tributaba a niveles familiar, urbano y nacional. El culto familiar, se centraba en las divinidades propias, las personales y protectoras del hogar, asumiendo el papel de sacerdote, como es lógico, el cabeza de familia.

El culto urbano se desarrollaba dentro de una ciudad-estado, y se le realizaba a sus divinidades políadas, vigilantes y protectoras de la urbe. Este culto apuntaba al bienestar de toda la comunidad.

Por último, el culto nacional, era tributado a las divinidades relacionadas con las fuerzas de la naturaleza. Dentro de estas festividades las que cobraron mayor importancia fueron las celebradas en los comienzos del año y de los ciclos lunares, así como las motivadas por la construcción o reparación de los templos, erección de estatuas, advenimiento de los reyes o celebración de victorias militares.

La fiesta de año nuevo, por ejemplo, comprendía un ritual complejo, que contenía varias fases cuya finalidad era el ciclo cosmogónico, lo que significa la regeneración periódica de los cosmos. Este culto anual, contenía ritos hierogámicos, como el matrimonio entre Dumuzi y la Diosa Inanna, en cuyas interpretaciones estaban el soberano y una alta sacerdotisa.

Mediante todos estos cultos, los hombres, desde su lugar en la naturaleza y en el cosmos, lograban entrar en comunión con los dioses, en todas sus jerarquías.

Divinidades y oralidad

Además de la relación establecida por medio del culto, también se lo hacía a través del canto de Himnos cuya finalidad era alabar el poder y la gloria de la divinidad, dentro de un contexto ritual o cultural.

Así como en nuestra cultura existe una diversidad de oraciones dedicadas a diferentes santos, en el mundo religioso de Mesopotamia sucedía lo mismo.

Los himnos variaban según a quien estuvieran dirigidos, y como planteamos al principio según en el contexto en el cual el mismo se desarrolle. Existen himnos para calmar la ira de los dioses, otros para elevar su gloria, otros himnos que con un “cantar algo” debe saberse en qué contexto se lo canta, qué ritual lleva consigo entonces se entenderá la finalidad de su ejecución, otros eran “cantos heroicos”, como el caso del Himno a Inanna, también se pueden identificar “cantos a la suerte” que como lo plantea Lara Peinado “constituyó una composición usual redactada a veces en la forma lingüística emesal, el dialecto utilizado por las mujeres” (2006: 45)

No se guarda relación entre el canto y el género, y se desconoce qué relación existía entre su nombre y el contenido del himno.

Podemos encontrar además los cantos de autoalabanza, generalmente utilizados por los gobernantes, venían a ser cantos hablados acompañados con instrumentos musicales.

Ninezenla me ha dado fuerza,
A mi lucha en todo el cielo y la tierra nadie viene delante.
Yo, Urnamma, rey de Ur, soy la Lama (protectora) de mi ciudad (Lara Peinado, 2006: 177).

Otro tipo de composición es la de los “cantos de lamentación”, los cuales son tomados como los cantos más antiguos debido a la lengua en la cual se interpretan la emesal, según la forma de redacción lingüística. Para ejemplificar puede citarse un fragmento del himno de Dumuzi e Inanna

Que horrible! ¡El destino de su esposo!
¡(Que horrible) para Inanna! ¡El destino de su esposo! (Lara Peinado, 2006: 67).

Otro tipo de composición, más que un himno en sí, es el “cantar para calmar al corazón” y estamos frente a un tipo de oración individual, la misma era dedicada a los dioses para aplacar su cólera y así poder obtener beneficios.

Fuera de los himnos existen otro tipo de composiciones las cuales eran dirigidas directamente a un dios con un pedido específico: los conjuros, la oración con las manos levantadas, que incluía un himno introductorio y la plegaria con el acompañamiento de ofrendas.

Todos, estos cantos y oraciones, sea del tipo que fueran, se difundieron primeramente de forma oral. Para estas alturas el hombre mesopotámico, ya comprende un poco más el mundo que le rodea y estima de qué forma las divinidades le responderán. Por más que cada himno quede documentado mediante el registro arqueológico, no debemos pasar por alto que eran entonados oralmente, acompañados por gestos, ofrendas y música ejecutada con instrumentos que eran confeccionados con materiales procedentes de lugares divinos.

La oralidad del hombre, tenía su peso en la divinidad, pero la de la divinidad también lo tenía en el hombre. Tomando en cuenta que los Himnos estaban cargados de Me, la divinidad respondía ante estas peticiones o alabanzas mediante manifestaciones naturales, tragedias, victorias, prosperidad, el/los dioses hablaban y daban a conocer sus veredictos. O sea que la palabra de los dioses no era hablada sino, más bien, interpretada.

En el himno a Enlil, que recordemos, era el “jefe del panteón”, se puede ver reflejado su poder:

Eres el en ¿Hasta cuando no alejarás tu terror del país que has sometido?
 ¡Tu veredicto no puede venir sometido!
 ¿Quién puede oponerse contra ti? (Lara Peinado, 2006: 7).

A modo de cierre

A medida que fui adentrándome en el mundo mesopotámico, fue advirtiendo que no somos tan distintos a aquel hombre antiguo que alguna vez cantó himnos de alabanza para calmar la ira de sus dioses. Muy dentro nuestro, llevamos guardados sentimientos y actitudes semejantes, que en general se revelan cuando las situaciones escapan a de nuestras manos.

Vivimos en un mundo repleto de tecnología, que nos hace creer que somos capaces de controlar y prever las magnitudes de ciertos hechos. La tecnología nos muestra una vida llena de soluciones, ahorro de tiempo y de energía. Testigo de este panorama y teniendo en cuenta lo que he investigado sobre el hombre mesopotámico, me pregunto: ¿Somos capaces de realmente controlar todo? ¿La tecnología nos soluciona la vida o sólo nos acorta distancias en lo que se refiere a la comunicación? ¿Necesitamos estar en situaciones extremas para creer en algo más?

Si bien es verdad que cuando están por ocurrir catástrofes naturales éstas pueden preverse, no siempre pueden evitarse. La naturaleza es, a mi parecer, una de las cosas que el hombre no puede controlar absolutamente, solo prever que van ocurrir ciertos hechos, sea un tsunami, fuertes tormentas, terremotos, y gracias a los avances tecnológicos buscar la manera de que estos fenómenos no lo afecten gravemente.

Por otra parte, sabemos que uno de los avances más importantes de la historia fue la invención de la escritura. Sin embargo, aquella primera forma de escritura cuneiforme mesopotámica no suplantó la comunicación a través de la oralidad. Los himnos siguieron cantándose, las leyendas pasadas de generación en generación por el boca a boca, incluso, escritas las leyes, también se necesitó de la oralidad.

Hoy en día ocurre lo mismo, la forma oral no necesita apoyarse en ningún elemento porque existe por sí misma. Esta forma, es lo que nos permite a los seres humanos transmitir a generaciones futuras nuestras conductas culturales.

Con respecto, a la última pregunta planteada, la voy a responder de forma particular, esperando que la misma actúe como un disparador para que cada uno reflexione, personalmente y según su propia visión, sobre la existencia de “algo más”.

He notado que, en general, el ser humano debe llegar a situaciones extremas para comenzar a creer o para emitir alguna exclamación al cielo. Una catástrofe natural, por ejemplo, pone al hombre en una situación extrema, no sólo física sino mental, todo lo que conoce, todo su esfuerzo se deshace ante sus ojos y tiene que volver a empezar. Esto para la mentalidad mesopotámica hubiese sido producto de “la ira de los dioses”, y sabiendo que estas fuerzas eran incontrolables y sin medios para poder preverlas, sólo quedaba adaptarse a una situación de carácter divino y orar para recomenzar.

Que tan diferentes somos, si nuestra esencia es la misma que la aquellos hombres antiguos. Cuando nos aplasta la intrascendencia del mundo y todo se nos escapa de las manos es cuando comenzamos a pensar que hay “algo/alguien más”, a quien delegar nuestro sufrimiento, a quien invocar y suplicar a través de la oralidad, llámese Dios, Destino, Buda, Jesús.

Así, viviendo en pleno siglo XXI y rodeados de tecnología y erudición, no podemos dejar de reconocer que todo ser humano lleva impreso en la genética de su espíritu ciertas actitudes, y que por más que lo neguemos todos llevamos dentro la creencia de que hay algo/alguien que nos supera, intentando vincularnos mediante la oralidad, tal como lo hizo milenios atrás el antiguo mesopotámico.

Bibliografía

Bottéro, J. (2001). *La religión más antigua: Mesopotamia*, Madrid, Trotta.

Elíade, M. (1954). *Tratado de Historia de las Religiones*, Madrid, Institutos de Estudios Políticos.

Frankfort, H. A. (1980). “El cosmos concebido como un Estado”, en: Frankfort, H. A.; Wilson, J. A. y

Jacobsen, T. *El pensamiento Prefilosófico I*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 167-242.

Lara Peinado, F. (2006). *Himnos Sumerios*, Madrid, Tecnos.

Omar **Chauvie**
Alicia Irene **Bugallo**
Celina **Lértora Mendoza**
(Editores)

**Pensamiento
Latinoamericano:
nuevas perspectivas**

Volumen 23

Índice

Arturo Andrés Roig y las Moralidades Emergentes.....	1260
<i>Agustina Cazenave</i>	
Hermenéutica, situación e historia de la filosofía argentina y latinoamericana. Emilio Uranga y la ontología del mexicano	1266
<i>Raúl H. Domínguez</i>	
Un momento de inflexión en el pensamiento filosófico latinoamericano: la recepción de la filosofía analítica.....	1273
<i>Celina Ana Lértora Mendoza</i>	
Rodrigo Rey Rosa: cartas, diáspora, violencia.....	1279
<i>Mariana Mara Roche</i>	
Nietzsche en la Argentina: la interpretación de Lucía Piossek Prebisch	1285
<i>Sandra Uicich</i>	

Arturo Andrés Roig y las Moralidades Emergentes

Agustina Cazenave

Universidad Nacional del Sur

cazenaveagustina@hotmail.com

El pensador mendocino Arturo Andrés Roig (1922-2012) es recordado por ser uno de los intelectuales más influyentes no solo de la filosofía argentina sino también latinoamericana. Su vasta obra se centra en diversos tipos de investigaciones tales como, por una parte los estudios clásicos y por el otro los estudios sobre América Latina; dentro de los últimos se encuentran los trabajos referidos a lo regional, como también los que ponen el foco en el desarrollo de las ideas del pensamiento latinoamericano y aquellos que se concentran en cuál es la función de la filosofía en América Latina. Es en estos donde encontraremos el texto: *Ética del poder y Moralidad de la Protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*, dentro del cual se va a centrar nuestro estudio sobre las moralidades emergentes.

El objetivo es elaborar un marco teórico a partir de nuestra propia tradición de pensamiento y nuestra historia, para pensar la dinámica de los movimientos sociales en América Latina. La importancia de abordar estos movimientos es intentar conceptualizar desde la filosofía el amplio conjunto de luchas que se dan tanto en el presente como las que se dieron en el pasado, con el fin de mostrar los cambios que estas producen a nivel político, social, cultural, económico.

Este trabajo se propone entender, en primer lugar, en qué se basan las moralidades emergentes, luego describir cómo es su funcionamiento para concluir con una reflexión sobre por qué posee importancia volver a Roig para rescatar esta categoría, de manera que este será el camino que nos proponemos recorrer.

Moralidad y Eticidad

Roig plantea la moralidad como una nueva propuesta moral y lo presenta en tensión con lo que él entiende como ética del poder o eticidad (*sittlichkeit*). Si buscamos entender en qué se basan las moralidades emergentes será preciso mostrar en qué consisten cada una de ellas.

Esta concepción de la moralidad, entendida como *moralität*, la comparte con el filósofo moderno Immanuel Kant, quien escribe:

La moralidad es la condición bajo la cual un ser racional puede ser fin en sí mismo; porque sólo por ella es posible ser miembro legislador en el reino de los fines. Así, pues, la moralidad y la humanidad, en cuanto que ésta es capaz de moralidad, es lo único que posee dignidad. (Kant, 1977: 93)

Por otro lado tenemos la eticidad “es ese mundo de costumbres, normas y leyes de una sociedad, por lo general, desde el estado, determina y define con el objeto de regular nuestros derechos” (Roig, 2002: 116) Es decir, como señala Yamandu Acosta, esta resume las objetivaciones socialmente producidas e institucionalizadas en usos, costumbres, leyes, etc, que van a orientar la vida política y social de los pueblos (Yamandu, 2014: 2).

Contra Hegel quien subordina la Moralidad a la Eticidad, Roig afirma que en América Latina es la primera la que prevalece, ya que adquiere una dinámica propia porque va más allá de la recepción o el simple ajuste a las formas de eticidad establecidas en determinada época histórica. Llama a estas moralidades propias de Latinoamérica: Moralidades Emergentes o de la Protesta.

Características

Las moralidades emergentes no son fruto de nuestro tiempo sino que están presentes a lo largo de toda la historia latinoamericana, su presencia constante puede ser rastreada desde el siglo XVIII, en las luchas por la emancipación. Se diferencian de las morales filosóficas las cuales son ejercidas desde las cátedras universitarias, mientras que estas son ejercidas desde los sectores sociales, es por esto que su nota distintiva la da su relación con lo social.

En este punto estamos en condiciones de entender qué es a lo que Roig ha denominado moralidades emergentes. Estas son la “expresión teórica de lo que entendemos como una experiencia propia de nuestros pueblos” (Roig, 2002: 30), es decir, se trata de manifestaciones sociales en las que están en juego cuestiones humanas primordiales “no se trata de una doctrina surgida al margen de los movimientos sociales, sino que ha sido fruto de ellos” (Roig, 2002: 53). Es por esta razón que es importante tener en cuenta que el tema en cuestión no se agota en la mera teorización, ya que estas experiencias las exceden. No obstante, hacemos intentos teóricos para acercarnos a las moralidades emergentes pero sabiendo que no es posible conocerlas en su profundidad. Para poder mostrar y/o reforzar esta idea nos ayudaremos, en el caso de que sea necesario, con ejemplos de manifestaciones concretas.

Si tenemos presentes que en las moralidades emergentes se ponen en juego las experiencias de nuestros pueblos entonces debemos señalar cuáles son esas experiencias: las protestas, muestras de disconformidad y descontento, son nuestros reclamos por la dignidad humana, en la que los hombres son considerados como fines y no como medios. No ser considerados meros instrumento es la causa por la que al ser humano se le debe respetar la dignidad, que es meramente propia.

El acto de un sujeto colectivo de ponerse a sí mismo como valioso, es lo que Roig ha denominado “a priori antropológico”. Con este término señala la prioridad de sujeto individual o colectivo, y recién entonces, luego de esta experiencia de autovaloración el sujeto se abre a la comprensión del mundo. Por lo tanto, podríamos entender, la moral emergente, como una dialéctica entre una subjetividad y una objetividad: dos niveles de la moral, de los cuales, el primero interrumpe en el segundo en los momentos de emergencia (Roig, 2002: 62-63).

Ahora bien, luego de haber mostrado las notas generales centrémonos en las características que le dan firmeza a las moralidades emergentes, estas no se abordaran tal como son expuestas por Roig, sino de forma interrelacionada.

La primera y fundamental característica es que se reconozca la dignidad humana; como ya se adelantó la dignidad consiste en respetar a la persona humana por el mero hecho de ser persona. Ella (la dignidad) tal vez sea el primer grito¹, el primer reclamo, la dignidad es “la rebelión que existe dentro de

¹ Nuestro grito no es sólo de horror. No gritamos porque enfrentemos la muerte segura en la tela de araña, sino porque soñamos con liberarnos. Gritamos mientras caemos desde el peñasco, no porque estemos resignados a ser despedazados contra las rocas sino porque todavía tenemos la esperanza de que podía ser de otra manera.

cada uno, la lucha por la humanidad que nos está negada, la lucha en contra de la mutilación de la humanidad que somos” (Holloway *et al.*, 2009: 9).

Tenemos que entenderla como un acto de desobediencia contra la opresión, por el reconocimiento de lo que nos es más propio como seres humanos ya que “una sociedad donde el hombre existe como un ser humillado, degradado, esclavizado no es una sociedad digna del hombre.” (Holloway *et al.*, 2009: 62).

Desgarrar las totalidades opresivas u objetivas (mundo de bienes cosificados) y el discurso colonialista es reivindicar que ante todo buscamos la dignidad que nos ha sido negada. Un ejemplo concreto es el planteo zapatista quienes, según Holloway, a pesar de la humillación que sufren, también tienen la dignidad suficiente para luchar contra la negación de su dignidad. Estas luchas implican un sujeto que va contra y más allá de cualquier límite impuesto, abre una grieta en el discurso capitalista, en las totalidades opresoras, “no debemos ajustar nuestra política a los límites y normas que “los de arriba” pretenden imponernos, como si constituyeran un mandato divino o el orden natural de las cosas.” (Mazzeo *et al.*, 2007: 133)

Es conveniente subrayar, aunque ya hemos hecho indirectamente referencia, que las morales emergentes se han manifestado no solo por el pedido de una dignidad individual sino que la lucha es también por el otro. De modo que se genera una identidad ya que existe una identificación con las causas colectivas ya sean éticas, políticas-ideológicas, sociales, culturales. Dicho de otra manera, en la protesta social existe un “nosotros” en el cual sus integrantes se identifican en una lucha común, pero también en ese nosotros encontramos una determinación de quiénes son los opositores o adversarios. Esta delimitación que llevan a cabo las manifestaciones sociales latinoamericanas permite advertir contra qué o quiénes se necesitan resistir. Podemos definir la resistencia como:

Movilización de la base y desde las bases de nuestras sociedades para sobrevivir a las políticas depredadoras en términos sociales, económicos, culturales y ecológicos, impulsando la auto-organización de la gente y propiciando nuevas e ingeniosas modalidades de ejercicio político en pro de la dignidad humana y de una plena integración como seres humanos y como ciudadanos y ciudadanas. (Roig y Biagini, 2008: 424)

Un ejemplo donde se puede observar claramente esta movilización de las organizaciones para sobrevivir a las políticas de dominación, podemos encontrarlo en un discurso promulgado por el subcomandante Insurgente Moises, del movimiento zapatista donde relata un hecho, cotidiano, al cual deben resistir.

Entonces la resistencia descubrimos de que no es nada más resistir a tu enemigo, de no recibir lo que da, las limosnas o los sobrantes. Descubrimos que la resistencia, hay que resistir las amenazas o provocaciones que hace el enemigo, hasta por ejemplo, los ruidos de los helicópteros; sólo nada más con el ruido empiezas a tener miedo y es ahí donde te ven, y es ahí donde te ametrallan. Entonces es no tenerle miedo, hay que tener resistencia, ósea tienes que ponerte fuerte de que no corras cuando escuchas el ruido. De por sí el pinche *ruidero* del helicóptero da miedo, te espanta, y es nada mas no tenerle miedo y quédate quieto, quieta².

Nuestro grito es un rechazo a aceptar la inevitabilidad de la desigualdad, de la miseria, de la explotación y de la violencia creciente (Holloway, 2005: 20).

² Disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/05/06/resistencia-y-rebeldia-i-subcomandante-insurgente-moises-6-de-mayo/>. Fecha de último acceso 10 de noviembre de 2015.

El texto citado hace hincapié en la relación que la resistencia tiene con el miedo, es decir, evidencia cómo el adversario ejerce su poder, en este caso desde el miedo provocado, en consecuencia este intenta funcionar como una herramienta, la cual genera una inseguridad, incertidumbre en donde los hombres no deseen romper los lazos de dominación que los unen a ellos, por miedo de perder la vida.

Continuemos con una nueva característica que Roig presenta como una de las líneas que proporcionan firmeza a las morales de la emergencia: esta es la consideración de la categoría de necesidad no sólo como una cuestión económica sino también de tipo moral.

El filósofo mendocino observa que las necesidades son una cuestión fundamental en todos los movimientos sociales que han inspirado cambios estructurales en el pasado y en la actualidad, porque la dignidad se presenta como primera necesidad y da sentido a las demás. Esto es así porque estos movimientos se levantaron para que pudieran ser satisfechas las necesidades humanas básicas. De ahí que para nuestro pensador:

Toda necesidad o es meramente cultural como puede ser la que sentimos al escuchar música barroca o beber coca cola, o está ineludiblemente culturalizada, como es la de alimentarnos y reproducirnos. “Digamos que las primeras dependen en cuanto a su satisfacción, de las segundas y que éstas muestran de modo evidente una determinada consistencia, aun cuando en su modo de ser histórico se nos aparezcan de variados modos según las épocas y los pueblos” (Roig, 2002: 74).

El hambre, el frío, la pobreza, la experiencia de violencia o la discriminación funciona como un *a-priori* desde donde los necesitados rompen con la historia y agrietan las totalidades opresivas.

Queremos romper el mundo tal como es. Un mundo de injusticia, de guerra de violencia, de discriminación,..., un mundo de multimillonarios y de mil millones de personas que viven y mueren de hambre, un mundo en el cual la humanidad se está aniquilando a sí misma, masacrando las formas de vida no humanas, destruyendo las condiciones de su propia existencia. (Holloway, 2012: 514)

En cuanto a una tercera característica, se sostiene que la subjetividad es el motor de la conducta que nos lleva a reconocer la superioridad de la subjetividad moral sobre la eticidad, a lo cual ya hemos hecho referencia en la primera parte del trabajo. Sin embargo, es significativo detenerse (mínimamente, ya que su estudio no es el núcleo de este trabajo) en lo que significa para el pensador la subjetividad. Dicho término es propio de Roig, es decir, no lo encontraremos en ningún diccionario; y se diferencia de la objetividad. La primera es “el acto de ponernos como sujetos, a diferencia de la objetividad, constituye la raíz de toda objetividad sin la cual no sería posible la subjetividad misma” (Roig y Biagini, 2008: 514). La importancia de la palabra subjetividad denota la afirmación de sí mismo, del ser sujeto como voluntad de preservar el ser.

El pensar utópico es la última característica que mencionaremos de las moralidades emergentes latinoamericanas. En todas ellas encontramos este pensar como principio regulador, el deseo de un futuro mejor se vuelve causa eficiente pero también causa final de los hombres en situación de opresión.

Por lo tanto, este pensar es una característica propia de un sujeto colectivo en condición de dominación, el cual se encuentra en una situación de inferioridad respecto de un sujeto hegemónico. Por esta razón, el hombre afirmando su propia identidad busca liberarse de esta condición, en definitiva busca saltar de la inmanencia a la trascendencia, gracias a un pensar en un futuro mejor. En cambio el sujeto dominante no se identifica con el pensar utópico, ya que él no se halla bajo el dominio de nadie,

podemos atrevernos a decir que se encuentra habitando un mundo sin necesidades, un mundo en el que no necesita afirmarse como sujeto sino que más bien reforzar su situación de sujeto opresivo, frente a los oprimidos, para seguir manteniendo su poder.

Consideraciones Finales

En este trabajo nos propusimos rescatar la categoría de moralidades emergentes que acuña Roig, esta nacía como reflexión junto con los movimientos sociales latinoamericanos. Dicha categoría nos es dada como una herramienta para guiar el estudio sobre estos movimientos, es por esta razón que: nos interesamos en ella ya que nos ayuda a conceptualizar las manifestaciones sociales tanto las actuales como las pasadas.

Ahora bien, esta categoría puede ser estudiada o abordada, como es en el caso de nuestro trabajo, desde la filosofía pero también desde varias disciplinas, como la sociología o la ciencia histórica. Roig estudia esta categoría desde la filosofía Latinoamérica ya que considera que esta desde el siglo XVIII hasta nuestros días se encarga de definir las realidades sociales que atravesamos en nuestra historia. Para el intelectual el punto distintivo de esta filosofía es que se basa en un sujeto plural históricamente situado que afirma su autoconocimiento, que afirma su dignidad. La posibilidad de un sujeto que conoce su realidad, es decir, de un hombre conocedor de su situación de oprimido, de un sujeto latinoamericano en situación de dependencia pero al mismo tiempo consciente de esta y por ello, en condiciones de afirmar su dignidad, es la base sobre la que se asienta la filosofía latinoamericana.

Dicho esto y concluyendo estamos en condiciones de decir que el valor de recuperar filosóficamente la categoría de morales emergentes en Roig es, por un lado comprender como estas están en reflexión conjunta con la base de la filosofía latinoamericana, donde se encuentra el sujeto latinoamericano plural el cual en todo momento busca afirmar su identidad. En este sentido la filosofía tiene la tarea de brindar las herramientas teóricas-conceptuales para intentar esclarecer qué características dan firmezas a los movimientos sociales propios de América Latina.

Bibliografía

- Acosta, Y. (2014). “Moralidad Emergente y Ética de la Responsabilidad”, *Saskab, Revista de discusiones filosóficas desde acá*. [On line], Cuaderno n°7.
 Disponible en: <http://www.ideaz-institute.com>. Consultado el 8 de noviembre de 2015.
- Enlace zapatista, Resistencia y Rebeldía I.
 Disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/05/06/resistencia-y-rebeldia-i-subcomandante-insurgente-moisés-6-de-mayo/>. Consultado el 10 de noviembre de 2015.
- Fernández Nadal, E. (2005). “La condición Humana como problema filosófico en Arturo Roig. La conformación de la subjetividad en las fronteras de la contingencia”, *Latinoamerica. Revista de estudios latinoamericanos*. [On line], n.º 40. Disponible en: <http://www.redalyc.org>. Consultado el 10 de noviembre de 2015.
- Holloway, J. (2012). *Agrietar el Capitalismo*, Buenos Aires, Herramienta.
- Holloway, J. (2005). *Cambiar el Mundo sin Tomar el Poder: El significado de la revolución hoy*, Buenos Aires, Herramienta.
- Holloway, J.; Matamoros, F. y Tischler, S. (Eds.) (2009). *Pensar a Contrapelo: movimientos sociales y reflexión crítica*, Buenos Aires, Herramienta.

- Holloway, J.; Matamoros, F. y Tischler S. (2008). *Zapatismo, reflexión teórica y subjetividades emergentes*, Buenos Aires, Herramienta.
- Kant, I. (1977). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Madrid, Espasa.
- Mazzeo, M.; Acha O. y otros (2007). *Reflexiones sobre el poder popular*, Buenos Aires, s/e.
- Roig, A. y Biagini, H. (Dirs.) (2008). *Diccionario de Pensamiento Alternativo*, Buenos Aires, Biblos.
- Roig A. (2002). *Ética del Poder y Moralidad de la Protesta: La moral latinoamericana de la emergencia*, Quito, Corporación.
- Zabala Perez, C. (2005). Arturo A. Roig. *La filosofía latinoamericana como compromiso*, Río Cuarto, Icala.

Hermenéutica, situación e historia de la filosofía argentina y latinoamericana.

Emilio Uranga y la ontología del mexicano

Raúl H. Domínguez

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

rhdomin@yahoo.com.ar

El presente trabajo se inscribe en el marco de una serie de reflexiones metodológicas y epistemológicas acerca de los límites y las posibilidades de la categoría de *pensamiento situado* como categoría hermenéutica y los aportes que la obra *Verdad y método* de Hans-Georg Gadamer pueden ofrecer a este cometido.

El siguiente estudio no intenta abordar críticamente y en detalle la filosofía gadameriana ni reconstruir su trayecto filosófico sino que pretende rastrear algunas categorías del autor germano con el objetivo de elaborar una hermenéutica situada para la historia de la filosofía latinoamericana. Esta búsqueda procura resignificar esas categorías desde un punto de vista metodológico y epistemológico, en función del tema que se intenta comprender.

El asunto y la aplicación de estas reflexiones es sobre la obra de un filósofo mexicano del siglo XX: Emilio Uranga (1921-1988). De la obra del autor analizamos, principalmente, *Ensayo de una ontología del mexicano* (1949)¹ con el interés fundamental de considerar su propósito de repensar el ser del mexicano.

A los fines de nuestro interés comenzamos describiendo algunas categorías gadamerianas que consideramos importantes para nuestro cometido; luego “aplicamos” esas categorías a la obra del filósofo mexicano; y por último, realizamos unas consideraciones finales sobre el tema.

I *Verdad y método* se publicó en 1960 en el horizonte de discusiones filosóficas puntuales: la polémica explicación-comprensión y el status de los estudios históricos. En 1959 se traduce al inglés la *Lógica de la investigación científica* de Popper, logrando una profunda influencia que no había tenido mientras el libro solo se divulgó en alemán. Otra obra que impactó significativamente en la segunda mitad del siglo XX es *Aspects of Scientific Explanation and other Essays in the philosophy of Science* de Hempel que apareció en 1965 pero cuyos artículos fueron escritos entre 1945 y 1960. Ambos, Popper y Hempel, lideraron las discusiones contra las posiciones comprensivistas al indicar que todo saber que tenga pretensiones científicas debe asumir el carácter explicativo tal como proceden las ciencias naturales. Sin lugar a dudas, el escrito de Gadamer toma partido por la posición comprensivista (Fernández y Maliandi, 2009: 51).

¹ De entre sus obras se destacan: *Análisis del ser del mexicano* (1953), *Astucias literarias* (1971), *Mi camino hacia Marx* (1973), *Andanzas de mocedades* (1976), *¿De quién es la filosofía?* (1977), *El tablero de enfrente* (1977), y póstumamente se publicaron sus *Ensayos* (1991).

Gadamer vinculó nuevamente filosofía e historia de la filosofía de forma novedosa y con profundidad desde la hermenéutica filosófica. El eje principal de una hermenéutica apropiada para la historia de la filosofía es la *historicidad de la comprensión*. En el centro de la compleja arquitectura conceptual gadameriana encontramos la categoría de *fusión de horizontes*, que conjuntamente con la historia efectual, la conciencia de la historia efectual, la circularidad de la comprensión y la lógica de preguntas y respuestas constituyen partes esenciales de la comprensión histórica en filosofía. En lo que sigue describiremos estas cuatro categorías.

- a) La historia efectual (*Wirkungsgeschichte*) designa los acontecimientos o sucesos que ocurren en la historia con sus encadenamientos de causas y efectos, pero no solo eso, sino también la historia de la recepción de los textos, ambas acepciones remiten a la noción de tradición. Nuestra actitud respecto al pasado y lo transmitido no es la distancia ni la libertad, pues “nos encontramos siempre en tradiciones, y este nuestro estar dentro de ellas no es un comportamiento objetivador que pensara como extraño o ajeno lo que dice la tradición; esta es siempre más bien algo propio” (Gadamer, 1977: 350). Siempre hay algo que sale a la luz de esa tradición y algo que permanece en las sombras. Esta imposibilidad de realizar una reflexión total sobre la historia efectual no resulta ser un defecto de nuestra especulación sino que se encuentra en la esencia misma de nuestro ser histórico².
- b) La conciencia de la historia efectual (*Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*) es la conciencia histórica producida (condicionada) por la historia efectual. El término *Wirkung* (efectual) remite a “que esa historia actúa incluso allá donde no se sospecha o no se percibe que lo está haciendo” (Grondin, 2003: 147). Esta conciencia implica la fusión de horizontes. Una verdadera “fusión horizontal” se manifiesta en la realización de la comprensión, en donde el proyecto del horizonte histórico lleva a cabo su superación. Comprender es el proceso de esta fusión de horizontes, y la fusión se realiza siempre en el dominio de la tradición, pues allí lo viejo y lo nuevo, lo familiar y lo extraño “crecen juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno y lo otro lleguen a destacarse explícitamente por sí mismos” (Gadamer, 1977: 377).
- c) Gadamer, en consonancia con el párrafo 32 de *Ser y tiempo* de Heidegger, sostiene que la estructura de la historicidad de la comprensión es circular. Esta circularidad es virtuosa y no viciosa. La circularidad viciosa es la que obtura toda nueva posibilidad ya que conlleva a la repetición monótona de lo mismo. La ruptura del “círculo vicioso” de la comprensión se da por dos actitudes: la apertura y receptividad. Circularidad virtuosa es la que enriquece y abre el proceso de la comprensión; este es un tipo de circularidad espiralada que en un momento permite avanzar a un nuevo círculo sin perder conexión con lo anterior, permite pensar el progreso de la comprensión como un ejercicio siempre distinto.
- d) La lógica de preguntas y respuestas se lleva adelante mediante el diálogo y éste es el único modo de comprender a la tradición. El intérprete debe tener una voluntad de escucha. Lo que sale a la luz mediante el diálogo es lo otro, es lo oculto.

Lo recibido de la tradición (un texto, una obra de arte, cualquier otro tipo de producción humana) nos plantea un interrogante, es decir, nos formula la pregunta de qué tiene que ver lo que la historia nos trasmite con nuestra situación del presente. La reconstrucción de la pregunta desde la cual el sentido de un texto se comprende como una respuesta pasa más bien a nuestro propio preguntar³. Esta estrecha relación entre preguntar y comprender es la que da a la experiencia hermenéutica su verdadera dimensión.

² “Ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el saberse” (Gadamer, 1977: 372).

³ Idem., p. 453.

II Emilio Uranga es uno de los filósofos más profundos, y poco conocido, de la filosofía mexicana contemporánea. Luis Villoro señala que era el hermano mayor del grupo, *primus inter pares*, de su generación y que, además, contaba con una gran formación filosófica⁴. Se destacó como uno de los principales integrantes del grupo *Hiperión*⁵. Es quien con mayor osadía planteó la ontología del mexicano, construida, principalmente, desde la ontología heideggeriana.

Los estudios sobre la filosofía urangiana suelen dividir su obra en tres grandes períodos: uno existencialista, otro marxista y el último, más literario-analítico. En los textos del primer período encontramos la profundidad con la que intentó comprender lo humano desde una interpretación enraizada por su circunstancia histórica y cultural. La propuesta del “humanismo accidental” urangiano se forja al pensar el ser del mexicano, y viceversa. Apeló a las filosofías existencialistas pero para repensar su situacionalidad. De esta forma transformó categorías y conceptos en función de su cometido: comprender el ser del mexicano.

Nuestra intención es mostrar como las categorías gadamerianas nos posibilitan aproximarnos a realizar una nueva interpretación de la obra urangiana.

- a) Como dijimos antes, Gadamer sostiene la imposibilidad de leer una obra rastreando un “sentido original” de la misma pues el sentido nos viene transmitido por la tradición. Nuestra intención no debe apuntar a consagrar la tradición sino a resignificarla. Esta tradición nos llega por las historias y manuales de filosofía que establecen un paradigma interpretativo. Las lecturas sobre la obra de Uranga tienen como trasfondo la interpretación del período denominado “normalidad filosófica” como repetitivo de la filosofía europea y muy poco original y, además, la aseveración de que esta generación actuó como antecedente de las filosofías de la liberación⁶. Ellos mismo contribuyeron a generar esta imagen⁷, que presentó una visión negativa sobre este período, asociando “normalidad” con academicismo y repetición. Lo primero que hay que hacer para proponer una nueva comprensión del *Ensayo de una ontología del mexicano* es remover este prejuicio interpretativo, no para aniquilar todo prejuicio sino para renovar la lectura del texto. La apertura y receptividad nos ubica dentro del círculo virtuoso de la comprensión.

⁴ Luis Villoro lo describe de la siguiente manera: “Era el alumno más destacado, a la vez admirado y temido; incluso el maestro Gaos lo había declarado ‘genio’. Discutidor permanente, provisto de una fina sensibilidad teñida de melancolía, de un pensamiento inquisitivo nunca satisfecho, pasaba de la crítica destructora e hiriente a la sugerencia deslumbradora. Incansable, preguntaba, proponía, refutaba, volvía sobre lo dicho, inquiría de nuevo. Su reflexión, profunda y sutil al mismo tiempo, no descansaba, larvada en permanencia por el germen de la duda, de la oscilación, del desencanto. Su innegable creatividad tenía que arrastrar un profundo desamparo” (Uranga, 1990: 9).

⁵ El Hiperión desarrollo su actividad pública de 1948 a 1952. El mismo estaba integrado por Emilio Uranga, Jorge Portilla, Luis Villoro, Ricardo Guerra, Joaquín Sánchez Macgregor, Salvador Reyes Nevares y Fausto Vega. Leopoldo Zea se une más tarde y se convierte en uno de los principales referentes. Todos ellos reconocen el magisterio de José Gaos.

⁶ Beorlegui presenta este período (décadas del 50 y 60) como un antecedente de la filosofía de la liberación, y al hacerlo de esta forma desconoce la verdadera originalidad con la que pensaron las cuestiones filosóficas (Beorlegui, 2004: 557). En este mismo sentido, Soliz Bello Ortiz, Zúñiga, Galindo y González Melchor sostienen que después de la generación del 50 y 60 “culminó en la necesidad de hacer un balance, al final de la década de los sesenta, del logro alcanzado en veinte años de trabajo. Se imponía hacer la interpretación del material encontrado y expuesto y, acto seguido, la exigencia de encontrar un *sentido*”. Por otro lado, afirman que “Había una actitud ambigua [en los autores de esta generación]. Por una parte, casi todos los miembros de esa generación se sentían parte de la cultura occidental (miembros de la comunidad filosófica criolla de la *ciudad letrada*), pero, por otra parte, reclamaban el derecho a la autonomía y a la originalidad. Esta generación hizo posible el surgimiento de la filosofía de la liberación” (Dussel *et al.*, 2009: 400).

⁷ Esta generación filosófica criticó la “normalización filosófica” por su apego al academicismo y su repetición de la filosofía europea. En el manifiesto de 1973 (escrito por Dussel) sostienen: “La filosofía de estos jóvenes no podía seguir siendo un quehacer académico y no podían por eso mismo creer ya en la ‘normalidad’ filosófica, desde la cual alguna vez se entendió, en nuestra mala conciencia, que estábamos en un nivel europeo del pensar. Ahora el rigor del quehacer filosófico no está al servicio de una imitación, sino de una construcción desde nosotros mismos, mirándonos y reconociéndonos como valiosos. América ha dejado de ser un ‘no-ser-siempre-todavía’ o un ‘continente en bruto’, últimas expresiones de la enajenación académica, para convertirse en un ser lleno de voces y de signos” (Ardiles *et al.*, 1973: 5). En la contratapa del libro escriben el manifiesto de esta generación.

El trabajo intelectual del filósofo mexicano se enmarca dentro del proceso denominado “normalización filosófica”. La filosofía latinoamericana a principios del siglo XX comienza a constituirse como un ámbito autónomo del saber como sucede con otras disciplinas; esta conformación del propio campo filosófico se realizó, principalmente aunque no únicamente, a partir de la institucionalización de sus estudios en las distintas universidades nacionales. Este proceso se desplegó en forma concomitante con el desplazamiento del positivismo, cientificismo y naturalismo de la escena filosófica latinoamericana. Esto implicó una profesionalización disciplinar, un mayor rigor metodológico, un profundo manejo del instrumental técnico, un mayor caudal informativo, la aparición de revistas especializadas y publicaciones, y la realización de conferencias, cursos y sociedades.

La creación del “Grupo Hiperión” (1948) se pueden señalar como un hito demarcador de este proceso de consolidación y desarrollo del saber filosófico en México, al que hay que agregar la importancia del magisterio de José Gaos en el fortalecimiento de la profesionalización y actualización filosófica⁸. A lo largo de este proceso sobresale la importancia de la metafísica. Es necesario señalar que durante el período “positivista” se había negado la validez de los estudios metafísicos y, también, que a lo largo del siglo XX hay una crisis de legitimidad del saber metafísico que implican una crisis del modelo clásico de filosofar. En este contexto aparecen los nuevos desarrollos ontológicos. Por lo tanto, hay que ubicar a Uranga en este complejo momento.

- b) La situación hermenéutica desde la cual reinterpretemos esta obra es con la intención de revisar la construcción de la ontología del mexicano. Asumimos la tesis fundamental de que los autores de la normalidad filosófica no fueron meros receptores o repetidores de la filosofía europea, sino pensadores. Para esta tarea consideramos esencial realizar una nueva lectura de esta obra resaltando lo que había quedado en las sombras: la fusión de distintas tradiciones en la nueva construcción ontológica. Para ello es necesario tener en cuenta tres tradiciones con las que trabaja Uranga.

La primera tradición es la de la “autognosis del mexicano”⁹, en donde se extraen notas y características del mexicano de la historia, el ensayo y la poesía. En este primer ensayo apela a los escritos de José Gómez Robledo *Imagen del mexicano* y a la poesía de López Velarde. A partir de estos textos, más sus observaciones, intenta dar cuenta del carácter del mexicano. Es así como aparecen la desgana, la dignidad, la melancolía y la zozobra. Esta estructura caracterológica del mexicano revelará su constitución ontológica: “La emotividad del mexicano expresa o simboliza psicológicamente su condición ontológica” (Uranga, 1990: 29). El impulso que lleva a escribir este ensayo es discutir las tesis de Samuel Ramos sobre el complejo de inferioridad del mexicano manifestadas en el libro *El perfil del hombre y la cultura en México*¹⁰ ya que propone sustituir la expresión de inferioridad aplicada al mexicano por la de insuficiencia. Es importante tener en cuenta este impulso ya que parte de una preocupación propia de la cultura mexicana.

La segunda, está referida a la filosofía existencialista contemporánea, de ella extrae la categoría de “existencia”, la ontología y la fenomenología. La labor filosófica de Uranga lo lleva a ir más allá de los estudios psicológicos y ensayísticos sobre el mexicano, y pretende realizar

⁸ José Gaos (1900-1969) llega a México en 1938 y se queda allí hasta su muerte.

⁹ Se denomina de esta forma a los escritos que se preocuparon por examinar qué es, cómo es y cómo debería ser el mexicano. Estos estudios se incrementan con la emergencia de la Revolución Mexicana (1910). Algunos autores representativos de este movimiento son: Rodolfo Usigli, Agustín Yañez. La autognosis filosófica mexicana suele remontarse a *El perfil del hombre y la cultura en México* (1934) de Samuel Ramos en donde se propone elaborar, explícitamente, una filosofía de la cultura mexicana.

¹⁰ Idem., p. 27.

una tarea conceptualizadora sobre el mismo. Es así como recurre a la ontología heideggeriana, el existencialismo y la fenomenología. Ello le aporta un marco conceptual para profundizar en sus reflexiones sobre el ser del mexicano:

Hemos llegado así a partir de un análisis de la estructura caracterológica del mexicano a su constitución ontológica. Ontológicamente la fragilidad y la zozobra nos revelan como accidente...La accidentalidad es insuficiente frente a la sustancia, es ser precario frente al ser masivo y compacto de la subsistencia (...) A partir de la insuficiencia podemos elegir la inferioridad. La inferioridad es una de las posibilidades de la insuficiencia, no la única, y desde luego no la posibilidad que Heidegger calificaría de auténtica.

Ontológicamente la inferioridad es el proyecto de ser salvados por los otros, de descargar en los demás la tarea de justificar nuestra existencia, de sacarnos de la zozobra, de dejar que los otros decidan por nosotros (Uranga, 1990: 38).

La última tradición está vinculada a la noción de “accidente” que pertenece a la tradición clásica de la filosofía aristotélico-tomista.

“Esta oscilación entre el ser y la nada es lo que se llama el ‘accidente’” (Uranga, 1990: 38).

Luis Villoro sostiene que Uranga “ve en la conciencia de la propia accidentalidad la vía de liberación de la inferioridad y de la afirmación de la autonomía”. Su filosofía es una incitación a la transformación libre y no se queda solo en la descripción de un modo de ser.

c y d) Creo que la lógica de preguntas y respuestas es lo más importante de la propuesta gadameriana porque se ajusta a la labor estrictamente filosófica, ya que si el saber —tal como lo entiende Gadamer— se realiza por preguntas, entonces esta es la forma apropiada de llevar adelante una historia de la filosofía que pretenda ser filosófica, y no una mera descripción o reproducción de las ideas centrales del autor. La apuesta al diálogo y la voluntad de escucha remiten a la idea de una vinculación del texto con nosotros mismos. La pregunta abre la posibilidad para que lo otro se exprese como otro y pueda ser comprendido por el intérprete. En esta dialéctica, en este *diá-logos*, se va configurando el saber filosófico.

Los trabajos de Uranga en este período fueron, luego, duramente criticados (u olvidados) ya porque se sostuvo que al plantear la idea de un “ser nacional” resultaba un tratamiento descomplejizador de las diversidades al interior de cada país o porque se los vinculaba con una postura esencialista y ontologista. Poco se pudo analizar y rescatar lo novedoso que traía aparejado este complejo entramado teórico y categorial. Hoy se puede analizar de qué forma se asimilaron las tesis del “existencialismo” heideggeriano y cómo fueron amalgamadas con sus respectivas preocupaciones por la identidad nacional.

Uranga pretende comprender la condición humana del mexicano no desde una concepción general del hombre sino que realiza un camino inverso: partir de la singularidad del mexicano para repensar la condición humana. Por lo tanto, parte de una preocupación-temática situacional y reflexiona desde ella.

Consideraciones finales

Para concluir señalamos dos cuestiones que rescatamos para la noción de pensamiento situado y para una nueva lectura de la obra urangiana.

La primera es la importancia de la lógica de preguntas y respuestas y el círculo hermenéutico. Ambas remiten al diálogo y apuestan a erigir una forma de saber que se constituye lejos de las pre-

tensiones totalizantes y definitivas. Cada época interpreta el contenido transmitido por la tradición, desde las necesidades y expectativas de su propio presente. Es imposible “trasladarnos” al espíritu de la época deshaciéndonos de nuestros prejuicios, y es necesario reconocer esta distancia en el tiempo como la única posibilidad genuina, positiva y productiva del comprender. El verdadero sentido de un texto no es solamente aquel que se dio en un determinado momento histórico ni tampoco el que nosotros vemos actualmente, su sentido no se agota en un determinado momento histórico sino que su proceso es infinito. No hay un sentido cristalizado en el tiempo y que permanezca inalterado, constantemente aparecen nuevas fuentes de comprensión con el devenir que hacen patentes relaciones de sentido insospechadas. La comprensión no es una tarea meramente reproductiva, sino productiva. Es la distancia en el tiempo la que hace posible este filtraje obligando a que este proceso esté constantemente en movimiento y expansión. El núcleo del problema hermenéutico, según Gadamer, es que “la tradición como tal tiene que entenderse cada vez de una manera diferente” (Gadamer, 1977: 383). Esto provoca una tensión entre la identidad de lo transmitido por la tradición y la diferencia de la situación cambiante en la que se la intenta entender. La filosofía es una repetición creativa de temas y problemas humanos.

En el caso de la obra de Uranga que estamos tratando, su primer sentido fue, tempranamente, criticado por José Gaos en dos aspectos: 1) que lo que realiza Uranga es una óptica de lo mexicano y no una ontología y 2) que tiene el mismo problema de toda fenomenología eidética en general con la determinación del objeto¹¹. A estas dos objeciones responde Uranga, pero en este momento no las vamos a desarrollar. Pues lo que nos interesa es señalar que esas dos críticas, conjuntamente con las críticas al proceso de “normalización” y al esencialismo con que se vinculó esta obra hicieron que la misma quede en el olvido. Hoy es posible renovar su lectura buscando reconstruir y explicar el complejo entramado conceptual en la elaboración de la misma.

La segunda está vinculada a la noción de experiencia. Para poder entender la historia, el arte, el derecho, la hermenéutica de Gadamer amplía y enriquece la noción de “experiencia”, con aspectos que son ajenos a las ciencias naturales, si bien están presentes en la experiencia vital cotidiana. El modelo que orienta su estudio es la conversación, es decir, el diálogo, por lo que su desarrollo adopta la forma dialéctica. En ella se destaca el especial papel que juega la negación, como así también la función de la pregunta, a diferencia de la afirmación o respuesta.

Cuando hablamos de experiencia lo hacemos en un doble sentido: uno positivo al ver cómo las experiencias que hemos hecho se integran a nuestras expectativas y las confirman; otro negativo, que consiste en que nuestra expectativa resulte frustrada por una novedad no prevista, en este segundo caso hablamos de “hacer” experiencia y ésta es la verdadera experiencia.

La experiencia hermenéutica está relacionada con la tradición. Y ella es la que tiene que acceder a la experiencia. Aunque “la tradición no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es lenguaje, esto es, habla por sí mismo como lo hace un tú” (Gadamer, 1977: 434). Debemos decir que el tú no es un objeto sino que tenemos que comportarnos frente a él como ante un sujeto, y esto implica que esta “experiencia es un fenómeno moral, y lo es también el saber adquirido en esta experiencia, la comprensión del otro” (Gadamer, 1977: 434).

¹¹ Con respecto a la primera crítica Gaos señala que se podría hablar, en realidad, de una “óptica” del mexicano (lo dice usando la terminología heideggeriana), es decir, una descripción de las características invariantes de un ente o un conjunto de entes singulares, pero no de una ontología. En la segunda, plantea que si “se trata de definir o describir la esencia del mexicano. Para ello es menester estar viendo esta esencia. No puede vérsela más que en los mexicanos mismos, por lo menos en uno. Para verla en estos es menester saber que éstos son mexicanos, a diferencia de los demás seres humanos, por no decir de los demás seres en general. Y saber tal, implica (saber) qué es un mexicano —o estar viendo la esencia del mexicano—. Un círculo vicioso” (Gaos, 1952: 21). Más allá de estas dos críticas puntuales de Gaos, por lo general insistía en la necesidad de que Uranga abandonara la tendencia “esencialista” en la que estaba entrando pues era contradictoria con las tesis del existencialismo.

La conciencia histórica si pretende “comprender la tradición no puede abandonarse a la forma metódico-crítica de trabajo como se acerca a las fuentes, como si ella fuese suficiente para prevenir la contaminación con sus propios juicios y prejuicios” (Gadamer, 1977: 437). Tal como ya lo habíamos expresado, estar en la tradición no limita nuestras posibilidades de comprensión sino que por el contrario las hace posible.

Conocer y reconocer esto último constituye el modo de experiencia hermenéutica más fructífero, pues significa “la apertura a la conciencia de la historia efectual” (Gadamer, 1977: 438).

Hay que volver a insertar este texto en nuestra tradición pero resignificándolo. La experiencia hermenéutica nos abre a la posibilidad de que hoy esta obra nos diga algo novedoso y profundo pero lo hace, a la vez, enraizado en la tradición. La conciencia de la historia efectual deja que la tradición se convierta en experiencia –tal como sostiene Gadamer- y se abre ahora a la pretensión de verdad.

Bibliografía

- Ardiles *et al.* (1973). *Hacia una Filosofía de la Liberación Latinoamericana*, Buenos Aires, Bonum.
- Beorlegui, C. (2004). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Dussel *et al.* (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del caribe y latino (1300-2000). Historia, corrientes, temas y filósofos*, México, Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme.
- Gaos, J. (1952). *En torno a la filosofía mexicana*, T. II, México, Porrúa y Obregón.
- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*, España, Herder.
- Fernández, G. y Maliandi, R. (2009). *Valores blasfemos. Dialogos con Heidegger y Gadamer*, Buenos Aires, Las Cuarenta.
- Uranga, E. (1990). *Análisis del ser del mexicano*, México, Gobierno del Estado de Guanajuato.

Un momento de inflexión en el pensamiento filosófico latinoamericano: la recepción de la filosofía analítica

Celina Ana Lértora Mendoza
FEPAI - CONICET
fundacionfepai@yahoo.com.ar

Presentación

La recepción de tres corrientes en Latinoamérica —positivismo, existencialismo y filosofía analítica— constituyó en cada momento histórico, un acontecimiento que los contemporáneos vivieron como importante y valioso, aunque también tuvieron contradictores. La historiografía posterior a veces coincide y a veces no, con ambos juicios de valor. En su conjunto, la polémica inicial y sus continuaciones historiográficas constituyen un dossier problemático si se pretende averiguar “la verdad” histórica o “la verdad” valorativa. Los tres casos constituyen un modelo apropiado para explorar las dificultades del concepto “verdad” aplicado a la investigación de la historia de la filosofía.

Se analizan a continuación brevemente las posiciones coetáneas e historiográficas del tercer momento, la recepción de la filosofía analítica, en tres países latinoamericanos: Argentina, México y Brasil, mostrando notables coincidencias y también algunas diferencias, que responden a la categoría gadameriana de tradición.

1. La recepción de la filosofía analítica

La filosofía analítica, a nivel mundial, surge en las primeras décadas del siglo XX. Su recepción en América Latina (Lértora Mendoza, 2014) y especialmente en los tres países considerados, se realizó poco después, y puede decirse que, tempranamente, los analíticos latinoamericanos representaron casi todas las líneas en que se diversificó en general.

1.1. Recepción en la Argentina

Hay consenso en que el interés por la filosofía analítica tuvo como figuras decisivas a Gregorio Klimovsky y a Julio Rey Pastor, quienes introdujeron el estudio profundizado de Russell, y luego a los filósofos analíticos. En 1952 se fundó el Círculo Filosófico de Buenos Aires (con cierta búsqueda analogía con el Círculo de Viena), del cual era presidente Mario Bunge, quien a su vez había fundado y

dirigido —estando en Canadá— la revista *Minerva*, que solo duró dos años, pero sirvió de introductora a esta corriente.

La época que va desde 1955 a 1966 es denominada por Rabossi “etapa de desarrollo”, y se caracteriza por el ingreso institucional del tema en los estudios universitarios. En 1956 se fundó la Asociación Rioplatense de Lógica y Filosofía Científica, que dio un impulso al grupo analítico argentino. Según Rabossi, la intervención del gobierno militar a las universidades, producida en 1966, paralizó este desarrollo, situación incluso agravada después del golpe militar de 1976. Sin embargo el mismo Rabossi reconoce que en dicha época poco propicia a la filosofía, el análisis filosófico adquirió fuerza, en especial desde 1977 (Rabossi, en Gracia *et al.*, 1985: 28). Efectivamente SADAFA agrupó a todos los analíticos argentinos e instauró rápidamente relaciones con otros grupos analíticos, en especial el mexicano. Fue fundada el 8 de abril de 1972. Los socios fundadores fueron: Eugenio Bulygin, Genaro Carrió, Juan C. Coffa, Juan Carlos D’Alessio, Rolando García, Ricardo Gómez, Gregorio Klimovsky, Raúl Orayen, Eduardo Rabossi, Félix Schuster y Tomás Moro Simpson¹. Además de las reuniones de trabajo, cuando se contó con una masa crítica de producción, se fundó la revista *Análisis Filosófico* (1981).

Los principales exponentes de esta etapa son Tomás Moro Simpson, que en 1965 publicó *Formas lógicas, realidad y significado* (Buenos Aires, 1965) y organizó la publicación de una de las primeras obras de conjunto, *Semántica filosófica: problemas y discusiones* (Buenos Aires, 1973). Gregorio Klimovsky en esta época se sitúa en una postura formalista, posición que luego atemperó, para orientarse a problemas de semántica, concluyendo, ya en los 90, por tratar temas de metodología de la ciencia, hasta su muerte en 2009. A la década del 70 corresponde también la fase más interesante del pensamiento y la producción de Carlos Lungarzo Melcon, dedicado a la exposición de los sistemas formales, (*Aspectos críticos del método dialéctico*, Buenos Aires, 1970). En la línea de la preocupación analítica en filosofía teórica, Raúl Orayen abordó temas de lógica y semiótica, especialmente la cuestión de los objetos posibles y Juan Carlos D’Alessio, tempranamente desaparecido, introdujo en el grupo analítico —siendo presidente de SADAFA— nuevas discusiones sobre el concepto de “disposiciones” y la teoría del emergentismo. Otros autores vinculados a la filosofía analítica aunque no formaron parte explícita de ella, son Ignacio Angelelli, Alberto Moreno, Hermes Puyau, Jorge Roetti, Julio César Colacilli de Muro y Enrique Marí.

A partir de 1983 se produce un cambio en los intereses de los filósofos analíticos argentinos; cuando se reorganiza la vida política argentina se exigía el juzgamiento de los responsables y la elaboración de fundamentos filosóficos y jurídicos para condenar estos delitos, así como para asegurar la vigencia de los derechos humanos. Muchos intelectuales argentinos y los analíticos en especial se volcaron rápidamente a esta tarea, produciendo en poco tiempo una considerable bibliografía que no se identifica con las cuestiones formalistas de lógica jurídica cultivadas anteriormente. Osvaldo Guariglia, que había comenzado trabajando sobre filosofía griega desde la perspectiva semántica, derivó hacia la filosofía práctica en clave analítica y publicó *Ideología, verdad y legitimación* (Buenos Aires, 1986 y 2ª ed., México, 1993). Eduardo Rabossi se interesó primeramente por profundizar en los ámbitos de competencia del análisis: *Análisis filosófico. Lógica y metafísica. Ensayo sobre la filosofía analítica y el análisis filosófico “clásico”* (Caracas, 1975). Luego se inclinó hacia la filosofía práctica y en una etapa posterior se interesó por la filosofía de la educación, produciendo numerosos trabajos. La mayoría de sus discípulos académicos provienen de estas dos líneas, más que del campo de la filosofía analítica estricta. Rabossi dio muestras de ductilidad teórica, al servirse de su formación metodológica para abordar con solvencia diversos campos hasta su muerte en 2005. En la misma línea se situó Carlos

¹ Hay una reseña del acto fundacional en *Cuadernos de Filosofía*, 12, n.º 18, 1972, p. 369.

Santiago Nino, prematuramente desaparecido, quien transitó desde sus comienzos analíticos “clásicos” hacia las nuevas preocupaciones teóricas y prácticas de la sociedad argentina de los ochenta².

Una tercera línea de interés de los analíticos argentinos está dada por el trabajo desarrollado, sobre todo a partir de los primeros años del 80, en torno cuestiones de filosofía jurídica y social, dedicación que había comenzado mucho antes, con Carlos Cossio, Ernesto Garzón Valdés y Genaro Carrió. Las dos figuras más representativas de esta línea de la filosofía analítica argentina son Carlos Alchourron (m. 1996) y Eugenio Buligyn (m. 2008), a quienes suele citarse juntos porque en conjunto escribieron lo más importante de su producción, editada en castellano y en inglés. Su atención principal fue determinar la naturaleza y estructura del sistema de normas jurídicas, y el resultado de sus investigaciones, la obra *Normative Systems* (Viena-Nueva York, 1971) es considerado un clásico de la literatura iusfilosófica de la época. Roberto Vernengo, por su parte, que estuvo en México durante varios años, se dedicó a las cuestiones de legitimación y validez del derecho; de regreso a la Argentina, en la segunda mitad de los 80, formó un grupo de estudio en la Facultad de Derecho de UBA.

1.2. Recepción en México

En México el análisis filosófico encuentra dos antecedentes significativos en sendos emigrados españoles: José Gaos y Eduardo García Máynez. Si bien no fueron analíticos, trabajaron con metodologías relacionadas, por ejemplo la “teoría de los tres círculos” de García Máynez para explicar (e intentar solucionar) los problemas sobre la vigencia del derecho. En el Centro de Estudios Filosóficos (fundado por él en 1940) transformado en 1952 en Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, se formaron algunos pensadores más directamente vinculados al análisis filosófico, como Adolfo García Díaz, Alejandro Rossi, Fernando Salmerón y Luis Villoro (Villanueva, en Gracia *et al.*, 1985: 160). Alejandro Rossi fue a Oxford en 1960, donde se formó en diversos temas que luego, a su regreso, expuso en sus cursos de lógica, filosofía del lenguaje y epistemología, donde enseñó a Frege, Russell, Strawson, Austin y Ayer, entre otros. De este modo introdujo la filosofía anglosajona, interesando a estudiantes que luego hicieron postgrados en universidades de Europa y Estados Unidos, especializándose en estos temas, para lo cual, desde 1965 contaron con becas del Estado.

En 1967, Alejandro Rossi, Fernando Salmerón y Luis Villoro fundaron *Crítica, Revista Hispanoamericana de Filosofía*, que tuvo inmediatamente gran predicamento y que desde sus comienzos dio un amplio espacio a los trabajos de orientación analítica. Con ella colaboró asiduamente el argentino Tomás Moro Simpson. El Instituto de Investigaciones Filosofía de UNAM ya publicaba su anuario *Dianoia*, donde también comenzaron a aparecer contribuciones de análisis filosófico. Los fundadores de *Crítica* querían una publicación de más apariciones anuales y de mayor unidad. Por eso la orientaron hacia los principales temas analíticos que interesaban en ese momento, es decir, temas de semántica y de lógica filosófica: nombres propios, predicación, descripciones, etc. Los modos de análisis preferidos fueron los de Austin y Strawson. (*ibid.*: 161).

En 1975 *Crítica* se reorganizó, con la colaboración de SADAF (Sociedad Argentina de Análisis Filosófico) de modo que resultó así un órgano editorial de ambos grupos. Pero en México el lugar de mayor concentración de la temática siguió siendo el Instituto de la UNAM, que en 1978 creó un Seminario de Investigaciones para la discusión de trabajos filosóficos, en el cual los analíticos tuvieron desde el principio un papel relevante; también fue exitosa la organización de un círculo de discusiones

² La obra sobre ética y derechos humanos escrita en conjunto con Horacio Spector (*Ética y derechos humanos*, Buenos Aires, 1984; 2ª edición muy modificada, Barcelona, 1989) fue traducida al inglés (*The Ethics on Human Rights*, Oxford, 1991) y notablemente difundida en ámbitos filosóficos sajones.

para los becarios, que comenzó en 1979 y que luego adquirió categoría de seminario similar al de investigadores. Además, el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, siguiendo la línea de *Crítica*, inició en 1977 una serie de traducción de obras analíticas titulada “Cuadernos de Crítica”. En 1979 el Instituto se dividió en cinco áreas de trabajo, dos de las cuales abordan competencias habituales del análisis filosófico, filosofía de la lógica y del lenguaje y epistemología y filosofía de la ciencia.

Entre los autores de la etapa consolidada, es decir, de los años 80 en adelante, debemos mencionar a un grupo etario anterior, que continuaba activo, como Alejandro Rossi, Fernando Salmerón y Enrique Villanueva. Ulises Moulines, Mario Ortero y José Robles, tienen también algunos trabajos de orientación analítica. Fernando Salmerón, co-fundador de *Crítica*, se especializó en ética y en filosofía de la educación, así en algunos aspectos de la filosofía de la ciencia, disciplinas que aborda con enfoque analítico, como por ejemplo *La filosofía y las actitudes morales* (1978) y *Sobre el concepto de ininterdisciplinariedad. Las disciplinas y sus relaciones en la reciente filosofía de la ciencia* (1983).

1.2. Recepción en Brasil

En Brasil, de modo semejante a otros países latinoamericanos, el análisis hunde sus raíces en el cultivo de la lógica y la epistemología, disciplinas enseñadas desde la tradición escolástica y luego desde la concepción positivista, que tuvo gran arraigo, hasta el punto de que buena parte del pensamiento posterior se centró en criticarlo. Era entonces lógico esperar que el positivismo lógico fuera el sucesor natural del positivismo, pero no fue así, sino que el neopositivismo y el análisis emprendieron un camino propio, contra la filosofía tradicional y el marxismo (Dascal, en Gracia *et al.*, 1985: 366). Puede considerarse un punto de inicio la visita de Quine y la publicación de *O sentido da Nova Lógica*, de que ya se hizo mención. También pueden considerarse fundadores del análisis brasileño a Gilles Granger y João Cruz Costa.

Entre los primeros órganos de difusión se cuenta la revista *Discurso*, de la USP, en cuyo Departamento de Filosofía se formó un grupo, destacándose João Paulo Monteiro, que fundó una nueva revista, *Ciencia e Filosofia*, en 1970. También perteneció a este grupo Oswaldo Porchat Pereira, que en 1975 pasó a Campinas.

El núcleo de la actividad analítica debe ubicarse en la Universidad de Campinas, con su Centro de Lógica, Epistemología e Historia de la Ciencia (CLE), que publica una revista de tendencia analítica, *Manuscrito*, fundada en 1977, aunque también hay contribuciones en esta línea en su otra publicación periódica *Cadernos de Filosofia da Ciência*. Los primeros graduados del programa de estudios analíticos fueron Luiz Enrique Lopes dos Santos (sobre la lógica de Fregue), Antonio Trajano Arruda (el behaviorismo en la filosofía de Quine), Rejane Carrion (la construcción del objeto físico en Carnap). Como dice Dascal (Gracia *et al.*, 1985: 368) son en su mayoría tesis “históricas”, pero estos autores son estudiados como pertenecientes a la tradición analítica, y en este sentido estos trabajos integran la historia brasileña del análisis por derecho propio. También el CLE incorporó, durante la década del 80, temas de filosofía del lenguaje, en cuyo campo se presentan muchos trabajos de orientación analítica. Pero la tarea más relevante del CLE para la consolidación del análisis en Brasil fue la organización de seminarios y coloquios con participación de especialistas locales y extranjeros, que movilizaron temáticas como la filosofía y el sentido común, el positivismo lógico, el concepto de verdad, etc.

Zeljko Loparic, oriundo de la ex Yugoslavia, estudió en su país natal y en Lovaina, donde se doctoró en 1969, con temas de filosofía continental. Posteriormente radicado en Brasil, se interesó por la filosofía analítica, especialmente desde el cargo de Director del CLE, que ostentó muchos años. João Paulo Monteiro nació en Portugal pero se radicó luego en Brasil, donde se licenció y doctoró en

filosofía por la Universidad de San Pablo; allí enseñó muchos años, siendo también Director de la revista *Ciencia e Filosofía*. Sus especialidades son epistemología y filosofía política (en particular se interesa por Hume), destacándose su obra de 1975: *Teoría, retórica, ideología*.

En diversas zonas de Brasil se crearon también grupos analíticos, especialmente con quienes habían estudiado antes en Estados Unidos, Inglaterra y Alemania sobre todo. En Río de Janeiro, tanto en la Universidad Federal como en la Católica, trabajaron Oswaldo Chateaubriand (discípulo de Quine), Danilo Marcondes Filho y otros. En Niteroi, Porto Alegre, Brasilia y Belo Horizonte, en la década del 80, se formaron grupos analíticos, que publicaron bastante asiduamente: Baltasar Barbosa Filo, Gujido de Almeida, Julio R. Cabrera Álvarez, Glória Vilhema de Paiva, Vera Lúcia Caldas Vidal, además de los mencionados anteriormente.

2. Análisis comparativo y discusión

2.1. Aspectos comparativos

La recepción de la filosofía analítica en los tres países mencionados, tiene varios rasgos de semejanza. En primer lugar, una inicial indistinción —en la colectividad filosófica general, y en los pioneros— entre positivismo lógico y filosofía analítica. El distingo proviene precisamente del seno de la propio grupo analítico, que se ha encargado de historiar su desarrollo latinoamericano en la década del 80 (Rabossi, en Gracia *et al.*, 1985). En segundo lugar, y aunque las etapas de desarrollo son un poco diferentes en cada país, se observa una tendencia a pasar de los temas más “duros” del análisis (herencia del positivismo lógico) a cuestiones más amplias, antropológicas y sobre todo de filosofía práctica, decantándose en varios casos por la filosofía de la educación.

El aspecto más importante del conjunto es que los filósofos analíticos latinoamericanos han constituido un grupo, reconociéndose parte de la tradición analítica, entendida en el sentido gadameriano, es decir, como aquel aspecto histórico tomado como referente necesario de la propia identidad. Y dentro de la totalidad de la filosofía analítica, se consideran parte por derecho propio, reivindicando la “universalidad” y transnacionalidad” de esta línea de pensamiento. Se observa que casi todos los analíticos de los países mencionados, al menos en la primera etapa, se formaron en centros europeos y norteamericanos, conservando las conexiones que luego permitieron a sus discípulos locales mantener una continuidad en la temática y los intereses generales del análisis filosófico, hasta la actualidad. Más aún, esta nueva “tradición” (el análisis filosófico latinoamericano) se ha constituido como una escuela y ellos mismos han tomado el criterio de considerar hitos decisivos la formación de grupos institucionales, lo que significa en definitiva la constitución de una “escuela analítica” aunque sin límites tajantes, expresada en una metáfora muy usada por Eduardo Rabossi: los analíticos tienen entre sí “un aire de familia”. Puede decirse, en definitiva, que los analíticos latinoamericanos constituyen una red consolidada con reglas específicas de reconocimiento y evaluación, insertada en una red más amplia, a nivel mundial, dentro de la cual han desarrollado líneas propias, adaptándose a las circunstancias locales del cultivo filosófico.

2.2. Valoración historiográfica

Los historiadores de la filosofía en general no se muestran muy laudatorios con la filosofía analítica, y en particular parecen ignorar o incluso rechazar aquellos aspectos que los propios analíticos consideran

sus mayores logros. Es usual que se les otorgue muy poco espacio en la narración histórica. Caturelli (2000: 647), en su voluminosa obra sobre filosofía argentina solo le dedica dos páginas. Similar parquedad presenta Carlos Beorlegui (2006: 804-805), en su no menos voluminosa historia de la filosofía latinoamericana³.

Tal vez este desinterés se deba, en parte, a que el cultivo de la filosofía analítica es una especialidad que interesa solo a un grupo reducido de estudiosos y cuya lectura exige un conocimiento bastante amplio de la historia de sus problemáticas a nivel general, lo que tampoco motiva a la lectura. Por otra parte, podría sospecharse que los historiadores de la filosofía latinoamericana no consideran que esta corriente sea un producto “legítimo” —diríamos— de nuestras tradiciones, sino más bien “exótico” o “injertado” en función de intereses académicos vistos como ajenos a nuestra idiosincrasia. Y por último, la fuerte crítica analítica a problemas que han ocupado largamente a todos nuestros filósofos podría considerarse una des-legitimación de ellos mismos, cosa que pocos historiadores de nuestra región estarían dispuestos a aceptar. Sin embargo, la filosofía analítica ha representado y representa una línea de trabajo filosófico de nivel y calidad innegables, más allá de las preferencias personales. En este sentido, los filósofos analíticos han contribuido a visibilizar la filosofía de nuestra región en el mundo filosófico contemporáneo.

Bibliografía

- Beorlegui, C. (2006). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*, 2da edic., Bilbao, Univ. de Deusto.
- Caturelli, A. (2001). *Historia de la Filosofía en la Argentina, 1600-2000*, Buenos Aires, Ciudad Argentina - UUSAL.
- Gracia, J.; Rabossi, E.; Villanueva, E. y Dascal, M. (Eds.) (1985). *El análisis filosófico en América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lértora Mendoza, C. A. (2014). “Lógica, epistemología, filosofía de la ciencia y filosofía analítica”, en: Fonet Betancourt, R. y Beorlegui, C. (Eds.). *Guía Comares de Filosofía Latinoamericana*, Granada, Comares, pp. 169-190.

³ Este historiador, que manifiesta un conocimiento amplísimo de la bibliografía filosófica latinoamericana y sus historiadores, sólo encuentra unas pocas obras referidas al tema: Gracia, Rabossi, Villanueva y Dascal.

Rodrigo Rey Rosa: cartas, diáspora, violencia

Mariana Mara Roche

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional de Comahue

marianaroche16@gmail.com

En la obra del guatemalteco Rodrigo Rey Rosa se observa cierto paralelismo entre una escritura próxima a la diáspora y una vida cargada de desplazamientos y de múltiples viajes por diferentes partes del mundo. Su estadía en espacios culturales polarizados como el neoyorquino y el guatemalteco, le permiten construir ficcionalmente su experiencia. La escritura de Rey Rosa representa un tratamiento particular de la violencia Guatemalteca. En este trabajo, nos ocuparemos de analizar estas temáticas en “Negocio para el milenio” y “Hasta cierto punto” de *Ningún lugar sagrado*¹, una de las obras en las que ficcionaliza su paso por Estados Unidos.

La violencia, así como la emigración, forman parte de la estructura histórica guatemalteca. Respecto a la primera, Dante Liano, crítico literario guatemalteco, afirma que “en este contexto el encuentro con la violencia es una práctica cotidiana” (Liano, 1997: 259). En este sentido, Rey Rosa es un escritor que absorbe los caracteres que constituyen el espacio violento de Guatemala y logra representarlos en los cuentos que integran *Ningún lugar sagrado*. Además, el concepto de “violencia oblicua” que propone Liano nos permite vislumbrar que Rey Rosa no realiza una denuncia de la violencia de manera directa, sino que:

Por voluntad del autor o a pesar de la voluntad del autor, la violencia aparece de manera escondida (...) son obras que no tocan directamente el tema de la violencia y que, sin embargo, lo contienen de manera indirecta, sumergida, alegórica (Ídem: 261, 265).

Tal es el caso de los cuentos: “Hasta cierto punto” y “Negocio para el milenio”. En ellos, se narra la violencia de Guatemala a partir de las experiencias que viven sus habitantes, así como también la que los guatemaltecos sufren en Estados Unidos. En el primero, la historia muestra una sucesión de desventuras de una joven guatemalteca que inicia una nueva vida en un sitio donde no se puede comportar del modo habitual. El relato está construido a partir de una serie de cartas, dirigidas a un mismo destinatario durante un período irregular de tres años. Emisor y destinatario, en este caso, son dos mujeres vinculadas por una relación de amistad. La destinataria vive en Guatemala mientras que la autora de las misivas, en Nueva York. El segundo cuento, “Negocio para el milenio”², consta de ocho

¹ Rey Rosa, Rodrigo (1998). *Ningún lugar sagrado*. Barcelona, Seix Barral. Todas las citas pertenecen a esta edición.

² Rey Rosa anuncia en una nota aclaratoria, al comienzo de *Ningún lugar sagrado*, que dicho relato lo produce a manera de respuesta a un artículo del diario *The Nation*, acerca del infame éxito financiero de una empresa de cárceles privadas que opera en Estados Unidos desde hace más de una década.

cartas escritas por un joven latinoamericano preso que se mantiene en el anonimato durante toda la narración. Las misivas están dirigidas a Peter Beyle, Presidente de la Asociación Americana de Cárceles Lucrativas, con el propósito de proponerle un negocio.

La violencia aparece en “Hasta cierto punto” escondida entrelíneas en las cartas de la joven guatemalteca. Ella relata que la vida en Manhattan es muy difícil pero, también, remarca y agradece estar allí porque pudo escapar del caos guatemalteco. Además, menciona que su exilio en Estados Unidos es consecuencia de que su padre, también guatemalteco, resulta ser un secuestrador y asesino. Por esto, cuando la noticia se descubre en Guatemala, comienza el escándalo social e, inevitablemente, la joven junto a su madre, emigran a Nueva York:

El escándalo de mi padre ha alcanzado proporciones gigantescas. En noviembre, mi tío, el hermano de mi madre, nos envió algunos periódicos locales, así que supongo que ya te habrás enterado. Y espero que tu silencio no se deba a que estás demasiado horrorizada por el hecho de que tu mejor amiga de la infancia resultara ser la hija de un secuestrador (Rey Rosa, 1998:51).

La temática de la violencia también se manifiesta en “Negocio para el milenio”, en este caso, a través del poderío que tienen los grandes empresarios estadounidenses frente a los inmigrantes latinoamericanos. Así, el preso narra en sus cartas que los latinoamericanos exiliados solo consiguen trabajos denigrantes que los mantienen excluidos del resto de la sociedad. En este cuento, la falta de integración y marginalidad se evidencia en el personaje principal que es un joven inmigrante guatemalteco que cae preso y es condenado de por vida.

Por otra parte, la diáspora en Rey Rosa es un movimiento migratorio circular, un constante vaivén entre Guatemala y Estados Unidos que borra las fronteras. Su condición de “nómada” y productor de una literatura sin residencia fija resulta significativa si consideramos que vive en un territorio ajeno, pero aun así mantiene lazos estrechos con su cultura de origen. En este sentido, el término diáspora es el que explica esta situación porque sugiere que una unidad étnica o religiosa se define a través de la totalidad de sus miembros esparcidos. Celina Manzoni define la diáspora como:

Esa condición que traspasa a muchos autores, vuelve a su vez vulnerables a los personajes, de alguna manera los convierte casi en extranjeros aun en la propia tierra, una condición de extrañamiento y de orfandad que incluso en los espacios propios o construidos como tales, va borrando sus rastros de modo tal que (...) sus pasos terminan conformando nuevos territorios, muchas veces espacios descentrados que suelen coincidir con los del fuera de la ley. (Manzoni, 2013: 2).

De este modo, los guatemaltecos que se encuentran en la diáspora forjan una identidad transnacional que conlleva una fusión entre elementos aparentemente dispares; identidad que se va a ir configurando y actualizando continuamente de acuerdo con la ciudad o país receptor. Este contacto produce un proceso de hibridación cultural. Retomando los aportes de Néstor García Canclini, entendemos que la hibridación implica una mezcla que conlleva intersección y transacción entre prácticas distintas que posibilitan reconocer lo distinto y elaborar tensiones de las diferencias.

La categoría de diáspora nos permite comprender que en “Hasta cierto punto” y en “Negocio para el milenio” los protagonistas de las misivas son sujetos fragmentados por dos culturas: la guatemalteca y la estadounidense. Esta condición señala la complejidad de definir la subjetividad y la identidad en espacios en los que se borran los límites de las fronteras nacionales. Es decir, el sentido de nacionalidad supera los límites geográficos del territorio y se asocia a una identidad cambiante que se conforma con valores culturales del contexto receptor.

En general, en todos los cuentos de *Ningún lugar sagrado*, aparecen personajes de múltiples lugares del mundo que emigran a Nueva York producto de exilios obligados, o en búsqueda de trabajo o estudio, entre otros. En definitiva, para comenzar una nueva vida. Así, encontramos, por ejemplo: suizos, venezolanos, guatemaltecos, españoles, chinos, israelíes, centroamericanos, etc. Los relatos, “Hasta cierto punto” y “Negocio para el milenio”, expresan a través de la figura del exiliado las contradicciones que deben atravesar para sobrevivir en un mundo complejo signado por el desamparo. En este sentido, ambos protagonistas son jóvenes guatemaltecos que residen en el caótico escenario urbano de Nueva York. La ciudad es el espacio propicio para entender y visualizar la tensión cotidiana que viven los guatemaltecos en su país, así como también en el complejo territorio de Estados Unidos.

En particular, la diáspora en “Hasta cierto punto” se manifiesta en la joven guatemalteca que envía sus cartas a una amiga que reside en su ciudad natal. Las cartas relatan los diferentes traslados de la joven por Nueva York. En este vaivén, el sujeto escriturario se va configurando y, a la vez que circula, modifica su identidad. Este relato establece una evidente diferencia entre el Guatemala y Estados Unidos. Nueva York se presenta como el espacio de las posibilidades que le permiten a la protagonista llevar adelante una nueva vida porque allí puede vivir desprendido de la condena moral que, en cambio, caracteriza la vida guatemalteca: “¡Que sensación de libertad, después del ambiente al que estamos acostumbrados allá! (...) lo bueno de Manhattan es que tiene de todo, y eso ayuda a que aún alguien con una historia como la mía pueda sentirse más o menos normal” (49). La protagonista expresa en sus cartas la sensación de libertad que encontró en el país receptor: “No creas que esto es un jardín de rosas, pero aun con mis problemas (...) la simple idea de no estar allá me hace feliz. « ¡Me he escapado, me he escapado!» —ese es mi estado de ánimo predominante cuando pienso en Guatemala—” (56). Una imagen similar encontramos en: “De vez en cuando tengo la sensación de que acabo de llegar, o más bien, de que acabo de nacer” (55). Sin embargo, la joven enuncia que su felicidad no es plena porque extraña a su mejor amiga guatemalteca: “Y, sabes, lo único que me entristece un poco, es no tener una amiga como tú, alguien a quien conozco desde siempre, para poder compartir todo esto y, por así decirlo, mirar hacia atrás” (55).

De esta manera, la diáspora ocasiona que la protagonista quede escindida entre dos espacios culturales totalmente distintos. A pesar de que se siente a gusto en Estados Unidos, añora los buenos recuerdos de Guatemala, principalmente, la amistad con su amiga de la infancia. “Hasta cierto punto” representa que rehacer la vida en el exilio no es del todo fácil. Las cartas muestran que a pesar de que la joven guatemalteca vive cómodamente de las propiedades que su padre le dejó a raíz de secuestros extorsivos, no logra integrarse completamente a Estados Unidos. De este modo, la carta se configura como el mecanismo escriturario que permite borrar las fronteras y entablar un diálogo con su país natal, aunque como veremos más adelante, es incompleto.

Por otro lado, “Negocio para el milenio” es más crítico respecto a la imagen de Estados Unidos, ya que es un espacio hostil para el preso guatemalteco. Este lo define como: “un vasto panorama de cubos de cemento, una especie de Lego para niños prodigio que a veces parecerá sublime, a veces infernal” (33). De este modo, la diáspora se tematiza en el protagonista exiliado latinoamericano, que quiere cambiar el negocio de las cárceles privadas estadounidense. Este relato expresa que el mayor porcentaje de inmigrantes están en la cárcel. Es decir, desde la diáspora, entendemos que los guatemaltecos exiliados en Estados Unidos no logran una completa integración cultural. Sucede todo lo contrario: se convierten en sujetos marginales, excluidos socialmente y empobrecidos, sin vistas a un futuro posible. Ante la falta de integración, el exiliado guatemalteco quiere ayudar económicamente a su madre, que aun reside en Guatemala, porque es el único lazo posible que tiene con su país: “tengo poca familia; de hecho, mi única familia cercana es mi madre, que vive en el extranjero. (Yo vine a los Estados Unidos hace siete años, y en cuanto vi desde el avión la brillante isla de Manhattan y el

circundante manto urbano de la gran ciudad de Nueva York, supe con un ligero estremecimiento que yo viviría y moriría allí” (44). Ante la falta de ingresos económicos, el preso guatemalteco, inventa un negocio que sería “altamente rentable” para las cárceles estadounidenses. Decide comunicárselo, mediante cartas, al Presidente de la Asociación Americana de Cárceles Lucrativas y recibir a cambio una suma muy alta de dinero.

La temática de la violencia y la diáspora se construye mediante escenas que buscan la provocación. Es decir, la obra literaria persigue un efecto e interpela a los lectores. Rey Rosa utiliza estratégicamente el registro epistolar, en “Hasta cierto punto” y en “Negocio para el milenio”, para provocar la conciencia del lector a partir de su reflexión crítica frente a las problemáticas que conllevan la diáspora y la violencia, tanto en Guatemala como en Estados Unidos. En este sentido, los aportes de Hans Robert Jauss son esclarecedores quien sostiene que: “aunque aparezca como nueva, una obra literaria no se presenta como novedad absoluta en medio de un vacío informativo, sino que predispone a su público mediante anuncios, señales claras y ocultas, distintivos familiares o indicaciones implícitas para un modo de recepción completamente determinado” (Jauss, 1976: 164). También, establece que:

Las teorías literarias formalistas y marxistas privan a la literatura de una dimensión imprescindible tanto de su carácter estético como de su función social: la dimensión de su recepción y su efecto (...). La vida histórica de la obra literaria no puede concebirse sin la participación activa de aquellos a quienes va dirigida, pues únicamente por su mediación entra la obra en el cambiante horizonte de experiencias de una continuidad en la que se realiza la constante transformación de la simple recepción en comprensión crítica (Jauss, 1976: 157-159).

De esta manera, los relatos en cuestión presentan un tratamiento particular del género epistolar que evidencia un alejamiento de la norma. La carta privada como género discursivo demanda la presencia de un destinatario pero en “Negocio para el milenio” y en “Hasta cierto punto”, la petición no obtiene respuesta. En ellos se privilegia la estrategia del monólogo como señal de eliminación de vínculos y conformación de una vida aislada. Este procedimiento transforma la convención genérica porque, si bien el género epistolar es uno de los más libres que existe en cuanto a la gran gama de temas que puede abarcar, siempre debe contar con un destinatario a quien va dirigida la carta, como del encabezamiento, saludo y despedida. (Leónidas Morales, 2001). En este sentido, responden, en parte, a las convenciones epistolares porque cuentan con un destinatario, contienen las fórmulas de saludo y despedida pero, por otro lado, rompen con las reglas, ya que el narrador escribe al estilo de un soliloquio. No se incluye ninguna carta de respuesta por parte del destinatario. Aunque, es importante considerar que en “Hasta cierto punto” la destinataria sí se comunica con la remitente tres veces a partir del envío de una postal, —la invitación de su boda y una carta—, pero ninguno de estos textos se incluye como parte del discurso epistolar. Es decir, la destinataria sólo aparece en la misma enunciación de las cartas de la remitente. Las siguientes citas nos sirven de ejemplo: “Gracias por la postal. De modo que fuiste a París” (56); “¡De modo que te casas! Felicidades, aunque me cuesta creerlo” (57); y, por último: “Gracias por tu carta, que me tomó completamente por sorpresa.” (57).

En “Hasta cierto punto” el sujeto de la enunciación despliega diversas estrategias ante la falta de contestación. Las cartas piden constantemente una respuesta y, en cada una de ellas, se expresa la necesidad de compartir ese mundo de libertad, alejado de la vida guatemalteca. En determinado momento, la pasividad frente a la ausencia de respuesta de la destinataria llega a su fin cuando la remitente puede decirle que “si de todas formas decides intentarlo en Nueva York, telefonéame cuando estés aquí. Podríamos ir juntas al cine o a las galerías de arte o al teatro, o, si todo eso te aburre, a comer o tomar unas copas o un café” (60).

Por otro lado, en “Negocio para el milenio”, las misivas contribuyen a reflexionar sobre el universo opresivo que sufre la sociedad guatemalteca en Nueva York. Este relato respeta, en parte, el género epistolar porque enuncia al destinatario, tiene un encabezamiento y realiza un saludo de despedida. Así, todas las cartas, menos la última están marcadas por un encabezamiento: “Querido amigo”, “Hola amigo”, “Querido, silencioso amigo”. Decimos en parte porque, al igual que en “Hasta cierto punto”, el destinatario nunca contesta las cartas y el lector sólo tiene acceso a lo que escribe el yo narrador desde una cárcel privada. Esta elección, convierte a las cartas en una especie de monólogo interior del remitente de los mensajes: “el Huésped Indeseable”, tal como se autodenomina. El “negocio” de este “huésped” no se enuncia hasta la tercera carta, en la que solo adelanta una parte, y se hace explícito en la séptima carta:

He aquí mi proyecto. Usted fundará una nueva asociación, que podrá llamarse algo así como The Beyle Suicide Fund, que presentará al gobierno y a la sociedad el siguiente servicio. Supongamos un hombre joven desesperado, condenado a cadena perpetua y con una madre por quien preocuparse. Pues la Fundación Beyle le propone que evacue su celda, mediante el suicidio, veinte años antes de lo previsto, a cambio de cierta suma de dinero destinada a sus seres queridos. Yo le aseguro que no podría resistir una oferta de, digamos, cien mil dólares. Entonces, su empresa podría cobrar unos ciento cincuenta mil por preso evacuado, en concepto de servicios y trámites legales, y todo esto supondría para el Estado y los contribuyentes una ahorro de por lo menos un cuarto de millón por cada prisionero (Rey Rosa, 1998: 44).

En esta última carta, el “negocio” realmente se propone y se explica: “no crea que soy sólo un ambicioso, o que hablo en abstracto. Estoy dispuesto a dar el ejemplo. He aquí mi oferta inicial: desocuparé mi habitación veinte años antes de la fecha previsible (2020), con la condición de que usted deposite en una cuenta de banco que tengo en conjunto con mi madre la cantidad de cien mil dólares exactos (45). Para llevar a cabo este propósito, las cartas se desarrollan en un constante movimiento entre la amenaza y un tono amistoso que señala un particular manejo del género. En este sentido, el sujeto escriturario juega con quien detenta el poder pero él mismo se atribuye otro: el de la escritura para poder ejercer la extorción. Así, en la “Primer carta” leemos, por ejemplo:

Estaré aguardando ansiosamente su mensaje, y espero que lleguemos a establecer una comunicación recíproca que haga posible este negocio en realidad original, por medio del cual no sólo usted y yo sino todo este inexplicable y sobrepoblado planeta podrá resultar beneficiado (33).

Y esto contrasta con lo que aparece en la última carta: “He optado por la defenestración, por facilidad y economía personales. Pero yo había soñado con una revolución. Mañana, el día de mi muerte, yo no moriría solo, morirían conmigo cientos y quizás miles de hombres como yo” (45). Habiendo siempre propuesto un “negocio” que se sellaría en cien mil dólares, el preso acaba su propuesta epistolar con estas líneas: “le ruego se sirva depositar *cuanto antes* en la cuenta de banco que comparto con mi madre, cuyos datos adjunto, la cantidad de cincuenta mil dólares exactos. Y hasta nunca, Peter Beyle” (46). Este texto, en particular, despliega de manera irónica una crítica ideológica sobre el funcionamiento del poder. El relato muestra que todos sus esfuerzos discursivos tienen como meta hacer que Peter Beyle conteste las cartas y así poder re-estructurar el futuro económico de las prisiones lucrativas en cuanto a su relación con los detenidos y el gobierno. Además, el prisionero le aconseja llevar adelante ese “negocio” en otros países:

Piense en los países latinoamericanos en que ustedes tienen o planean establecer sucursales, como Brasil, Colombia, El Salvador y Guatemala, donde los costes en general son mucho más bajos que los de aquí, pero donde la criminalidad es muy superior, así como son mucho más intensos el *thanatos* y la desesperación. ¡Minas de oro! (45).

Por lo tanto, en el espacio movedizo de este discurso de autoridad y poder sobre las prisiones lucrativas, la vida humana ya no tiene valor sino únicamente el dinero, donde el deseo de morir y la desesperación se hacen rentables.

En conclusión, Rodrigo Rey Rosa encuentra en la diáspora un lugar para dar a conocer los conflictos que atraviesa su país. Produce, así, una literatura sin residencia fija que le permite enunciar la violencia guatemalteca. “Hasta cierto punto” y “Negocio para el milenio” escenifican de distinta manera la violencia y la diáspora. A través de un uso estratégico del registro epistolar, su escritura tiende a provocar la conciencia del lector mediante su crítica permanente frente a las problemáticas que se relacionan con el binomio dependencia/independencia. A partir de la ficción se visualiza que los guatemaltecos son sujetos fragmentados por dos espacios culturales: el propio y el estadounidense. En este sentido, cada relato muestra una imagen distinta de este cruce cultural. De esta manera, Estados Unidos se presenta de dos formas. Por un lado, “Negocio para el milenio” realiza una crítica desvalorizadora sobre el funcionamiento del poder que está representado sintéticamente a través de las corporaciones de cárceles privadas estadounidenses. En este lugar, el preso, protagonista del relato, no tiene esperanza ni alternativa, por eso prefiere morir. Por otro lado, en “Hasta cierto punto” el espacio neoyorquino se construye como el lugar que provee nuevas posibilidades pero remarca que está vacío de ética y cargado de injusticias sociales, donde la integración cultural nunca es completa.

Bibliografía

- García Canclini, N. (1992). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 13-25.
- Jauss, H. R. (1976). *La literatura como provocación*, Barcelona, Península.
- Leónidas Morales, T. (2001). *La escritura de al lado. Géneros referenciales*, Chile, Cuarto Propio.
- Liano, D. (1997). *Visión Crítica de la Literatura Guatemalteca*, Cap. XVI: “La Narrativa de la Violencia”, Guatemala, Universidad de San Carlos, pp. 259-271.
- Manzoni, C. (2001). *Diáspora, nomadismo y exilio en la literatura latinoamericana contemporánea*. Disponible en: <http://www.lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/vrp/manzoni.pdf2013>. Consultado el 20 de abril de 2015.
- Rey Rosa, R. (1998). *Ningún lugar sagrado*, Barcelona, Seix Barral.

Nietzsche en la Argentina: la interpretación de Lucía Piossek Prebisch

Sandra Uicich

Centro de Estudios del Siglo XX - Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

suicich@uns.edu.ar

En este trabajo intento reconstruir nociones e ideas vinculadas al pensamiento nietzscheano en la obra de la filósofa argentina Lucía Piossek Prebisch (Tucumán, 1925), a partir de la hipótesis de que su “recepción” no se reduce a una pasiva lectura y comentario de los textos de Nietzsche, sino que además cuestiona e intenta comprender el contexto histórico de la Argentina y las reflexiones filosóficas de la época. Esa “recepción” implica reapropiación, resignificación, donación de nuevo sentido, y unas determinadas condiciones.

Lucía Piossek Prebisch es profesora emérita de la Universidad Nacional de Tucumán, en la que se desempeñó en las cátedras de “Estética”, “Filosofía contemporánea” y “Filosofía en la Argentina”; en 1975 fundó el Instituto de Historia y Pensamiento Argentinos de esa Universidad. Algunas de sus publicaciones, tanto libros como artículos en revistas especializadas, remiten directamente al pensamiento nietzscheano; otras, se abocan a la reflexión sobre el devenir de la filosofía argentina (por ejemplo, *Argentina: identidad y utopía* (2008), donde reelabora textos publicados en *Pensamiento argentino* (1988)). Ya desde 1975, al hacerse cargo del dictado de “Filosofía en la Argentina”, se aboca a revisar y (re)construir la historia de la filosofía en nuestro país, y en particular, el vínculo entre las líneas de reflexión del pensamiento europeo y su estudio y difusión en Argentina¹. Específicamente, lo hará con la recepción de Nietzsche.

En un trabajo reciente, Clara Jalif rescata la figura de Lucía Piossek Prebisch, no solo en calidad de filósofa profesional o especialista académica sino también en su condición de mujer, a partir de constatar que en las historias de la filosofía argentina la mención de las contribuciones de las mujeres suele ser marginal:

Las citas de las mismas se hallan, en el mejor de los casos, al margen del cuerpo de los trabajos, en el lugar de bibliografía que ellas han producido. Por otro lado, sabemos que, en general, han cumplido tarea pedagógica importante, no solamente en las cátedras universitarias, sino también en diferentes ámbitos, como el periodismo, por citar un ejemplo².

¹ “Teniendo a mi cargo en una universidad argentina la cátedra de ‘Filosofía contemporánea’, de regreso de una beca en Alemania advertí la necesidad de abrir en mi Facultad una nueva línea de docencia y de trabajo: ocuparme también de filosofía en la Argentina” (Piossek Prebisch, 2008: 27).

² Jalif, Clara (2014) “Lucía Piossek Prebisch: una filósofa en Yerba Buena”, ponencia presentada en el *V Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos y II Congreso de Filosofía y Educación en Nuestra América*, UNCuyo, Mendoza, noviembre 2014; p. 2.

Hacer una genealogía de esa marginalidad es tarea que emprende Jalif en el caso de la filósofa que nos ocupa, quien justamente ha sido reconocida y entrevistada por su interés en el lugar de la mujer y en el vínculo entre la mujer y la filosofía³.

Se aprecia un múltiple juego de articulaciones que conjugan en Piossek Prebisch una figura pública, su actividad de “periodista”⁴, su labor pedagógica y su tarea investigativa en el ámbito académico, junto a su lugar como lectora y divulgadora del pensamiento de Nietzsche y como intérprete de ese pensar; y su rol de traductora de textos filosóficos: “Sus campos de especialización académica han sido Historia de la Filosofía, Filosofía Contemporánea y Pensamiento Argentino, según ella misma hace constar en su currículum vitae. Y en torno a ellos es que ha escrito y realizado traducciones cuando fue necesario; varias publicadas, otras para uso de sus alumnos universitarios” (Jalif, 2014: 3)⁵.

No es posible desligar todo ello de su tarea como historiadora de la filosofía por cuanto llevó adelante una (re)construcción de la historia de la filosofía argentina, siendo ella misma parte esa historia.

I

*La preferencia, muy perceptible, por el modo de pensar
al que llamo pensamiento filosófico frente a la filosofía académica
o filosofía sin más, no es algo arbitrario. Tampoco se trata en modo alguno
de desvalorizar la filosofía universitaria. Al contrario, juzgo que
sólo una cabeza entrenada académicamente en lo conceptual y argumentativo
está preparada para percibir y destacar la sustancia filosófica
del otro tipo de textos
(Piossek Prebisch, 2008: 24).*

En “Para una historia de las ideas en la Argentina. La recepción de Nietzsche”, artículo de 1995⁶, Lucía Piossek Prebisch pasa revista en una veintena de páginas a la recepción de la obra del filósofo alemán en nuestro país en el siglo XX, a partir de José Ingenieros hasta llegar a la década del 90. No realiza una mera cronología sino que va situando los tópicos centrales del pensamiento de Nietzsche en cada uno de los cuatro períodos que diagrama; y rescata el acento puesto por cada pensador argentino en determinado(s) tema(s) nietzscheanos, en cada período, así como los vínculos con los más conocidos intérpretes europeos⁷.

³ *Ibidem*.

⁴ A lo largo de varios años publica contribuciones en el diario *La Gaceta* de Tucumán, especialmente en el suplemento literario.

⁵ “De sus trabajos como traductora no pueden obviarse los de más largo aliento, como de Emile Bréhier, *La filosofía de Plotino* (Buenos Aires, Sudamericana, 1953); de Karl Jaspers, *La razón y sus enemigos en nuestro tiempo* (Buenos Aires, Sudamericana, 1953); Hans Urs von Balthasar, *La esencia de la verdad* (Buenos Aires, Sudamericana, 1955) y Johannes Hessen, *Tratado de filosofía*, t. III (Buenos Aires, Sudamericana, 1962), pero también aquellos más breves, pero igualmente significativos, como los siguientes: Werner Jaeger, “El estudio de la filosofía griega. Su evolución desde el despertar de la conciencia histórica moderna” (en *Notas y Estudios de Filosofía*, n.º 9, Tucumán, 1952); Gabriel Marcel, *El misterio ontológico. Posición y aproximaciones concretas* (*Cuadernos de Humanitas*, n.º 1, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, 1959) y Friedrich Nietzsche, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (en *Discurso y Realidad*, n.º 2, vol. II, Tucumán, 1987)” (Jalif, 2014: 4).

⁶ Piossek Prebisch, 1995: 127-145. Este texto se publicó originalmente en *Cuadernos de Filosofía* del Instituto de Filosofía de la UBA n.º 41, setiembre de 1995. Posteriormente reelaborado como conferencia inaugural del *III Simposio de la Sociedad Iberoamericana Nietzsche*, en el marco de las *Jornadas Nietzsche 2004* en la UBA (conferencia que tuve la oportunidad y el placer de escuchar); y reproducido en Piossek Prebisch, 2005: 129-154.

⁷ Estos cuatro períodos son: 1900-1940; 1940-1960; 1960-1980; y por último, a partir de los 80.

Sin embargo, esa filiación con corrientes de pensamiento extranjeras solo las toma en cuenta en tanto dato secundario: el punto de partida es la situación del pensador argentino del que se trate, sus motivaciones para pensar eso impensado localmente aunque eche mano a ideas foráneas⁸. Esta aclaración no es menor en términos metodológicos ni en sus implicancias para la construcción de una historia de la filosofía en la Argentina:

Habitualmente, como se pone en duda de antemano la originalidad de nuestros pensadores, se comienza por remontar hasta los filósofos foráneos por los cuales habrían sido influidos. El pensador argentino queda así convertido, la mayoría de las veces, en un débil punto en torno al cual se despliega un abanico de influencias heterogéneas. (...) Lo que me propongo es lo opuesto: comenzar a entender a un pensador o algunos de sus textos desde dentro y, sólo como un segundo paso, que no daremos aquí, establecer posibles influencias (Piossek Prebisch, 1988: 43).

En cuanto al origen de la filosofía en nuestro país, piensa el “tipo humano filósofo” posibilitado por dos condiciones: las sociológicas y las personales. Y sostiene que hasta Alejandro Korn no fue posible el desarrollo de una filosofía propiamente argentina. Como indica Jalif:

(...) no habrían faltado las condiciones personales, pero el medio o las “condiciones sociológicas” habrían sido adversas para una reflexión teórica. La idea envuelve una crítica al período colonial, por un lado, y, por otro, al desarrollo posterior durante el siglo XIX, pues no habría habido la *conjunción* de una tradición cultural rica y la posibilidad del intercambio de ideas en un ambiente propicio para el surgimiento del “tipo humano filósofo”, por lo menos hasta después del “fundador” Alejandro Korn (Jalif, 2014: 6).

En su libro de 1988, *Pensamiento argentino: creencias e ideas*, Piossek Prebisch presta atención a los modos “informales” de gestación de las ideas filosóficas, que tienen para ella tanta validez como los modos académicos de la profesión.

La línea académica entre nosotros tuvo como tarea fundamental insertar el incipiente filosofar argentino en la tradición de la filosofía de Occidente. Esto en cuanto a los grandes temas, pero más aún en cuanto a métodos, conceptualizaciones, modos de argumentar y de exponer un pensamiento. Pero junto a los grandes logros evidentes, la urgencia de cumplir esta tarea básica dio lugar a una errónea comprensión de lo “desinteresado” en filosofía. Mientras tanto, un pensar filosóficamente “informal”, expuesto preferentemente en el ensayo, en la literatura, ha venido interesándose, de modo apasionado y crítico a la vez, en la realidad circundante, en la concreta condición humana, y expresando a su modo una experiencia viva. (Ya el “académico” Romero lo vio así, hacia 1940, ante la obra de Mallea) (Piossek Prebisch, 1988: 14).

Este rescate de los “saberes menores”, que no se inscriben en la filosofía “normalizada”, también constituyen para la autora una cantera de origen del pensar en nuestro país.

⁸ “Hemos reducido, por lo general, al pensador de nuestras tierras, a un indeciso punto en que se reúnen múltiples influencias de ultramar; no siempre hemos advertido que, si bien la originalidad puede no existir en el *contenido* de las influencias, existe en la *razón*, en el *por qué* de la avidez por buscarlas y acogerlas” (Piossek Prebisch, 1988: 13).

II

*¿En qué ha consistido la revelación de la radical problematización del lenguaje?
¿Acaso el lenguaje no ha sido siempre, de algún modo, un tema considerado
por los filósofos desde Platón hasta nuestros días?
Nietzsche, en cuanto filólogo, hizo de la ocupación con el lenguaje su profesión.
Pero comenzó a hacer de éste un problema filosófico cuando,
saltando los límites de su competencia profesional,
se preguntó: ¿qué es una palabra?
(Piossek Prebisch, 2005: 68)*

En *El “filósofo topo”. Sobre Nietzsche y el lenguaje* (2005)⁹, Lucía Piossek Prebisch traduce un fragmento póstumo del pensador alemán que define plenamente su enfoque perspectivístico: “Contra el positivismo que se queda en el fenómeno ‘hay sólo *hechos*’, yo diría: no, precisamente hechos no hay, sólo interpretaciones”¹⁰. Y es que la reapropiación de la obra de cualquier autor(a) implica siempre una mirada situada, un aquí y ahora que lo transforma en un nuevo pensar.

En particular, ya en la ponencia presentada en el Segundo Congreso Nacional de Filosofía de 1971 (“Acerca de la máscara”) y en otros escritos tempranos, Piossek Prebisch se enrola en el amplio marco de la “filosofía de la sospecha”. ¿Sobre qué tópicos se agita esa sospecha? ¿En qué ámbitos del pensar se desenvuelve esa filosofía? Solo abordaré en esta oportunidad la sospecha sobre el *lenguaje* que la pensadora retoma bajo la forma de la denuncia nietzscheana de una doble coacción lingüística: semántica y estructural.

En el breve escrito de 1873 “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral”, Nietzsche aborda una crítica del lenguaje “en la dimensión que podemos llamar semántica del lenguaje, en la del significado de las palabras, en lo concerniente a la adecuación o no de la designación con lo designado” (Piossek Prebisch, 2005: 49). En el pensar nietzscheano no hay lugar para las concepciones del lenguaje como reflejo o copia de lo real: toda palabra es invención caprichosa, nada vincula a la palabra con lo que nombra, toda referencia es fijación a través de la nominación, que tiene un origen azaroso y arbitrario, que fácilmente cae en el olvido por efecto del paso del tiempo en las culturas.

En otros textos (posteriores) Nietzsche examina también “la coacción del lenguaje sobre el pensar tomando un camino inédito (...) en lo referido al *aspecto estructural* del lenguaje, y el poder configurador de tal estructura sobre el pensamiento” (Piossek Prebisch, 2005: 49-50). Para Piossek Prebisch, la sospecha de Nietzsche sobre el lenguaje apunta a que el nombrar, la palabra, fija la cosa como parte de lo real (y esconde así que todo deviene, que esa fijeza es falsa); y por otro lado, el lenguaje condiciona el pensar: el “yo”, por ejemplo, es puesto por el lenguaje, así como la “sustancia” o la “cosa” que luego se naturalizan como esencias, como “en-sí”, con las notas de fijeza, fundamento, permanencia, constancia. Esta unidad permanente es construida por el pensamiento. “Se trata de una ficción con valor regulador, gracias a la cual, al poner una especie de constancia, se hace posible la vida en medio del devenir” (Piossek Prebisch, 1987: 115).

Sin esa operación de determinación sería imposible hablar de “realidad”; pero, a la vez, eso que entendemos como “realidad” es solo una de las posibles “acepciones del mundo” que, como señala Gadamer en las líneas fundamentales de su hermenéutica, impide una clausura en una unidad ontológica simple a la que podamos remitirnos: el lenguaje tiene esta doble condición de “apertura” de mundos

⁹ Ver Anexo: portada del ejemplar de este libro perteneciente a Laura Laiseca, con dedicatoria de la autora.

¹⁰ Corresponde al fragmento póstumo número 7 [60] de la primavera de 1887, publicado en el tomo 12 de KSA (edición crítica de Colli-Montinari de la obra completa).

posibles al nominar y de “clausura” en un sólo mundo lingüístico —o experiencia esquematizada lingüísticamente— al que se pertenece.

(...) lo que se representa es siempre un mundo humano, esto es, constituido lingüísticamente, lo haga en la tradición que lo haga. Como constituido lingüísticamente cada mundo está abierto por sí mismo a toda posible percepción y por lo tanto, a todo género de ampliaciones; por la misma razón se mantiene siempre accesible a otros. (...) Toda acepción del mundo se refiere al ser en sí de éste. Él es el todo al que se refiere la experiencia esquematizada lingüísticamente. La multiplicidad de tales acepciones del mundo no significa relativización del “mundo”. Al contrario, lo que el mundo es no es nada distinto de las acepciones en las que se ofrece. (Gadamer 1977: 536).

Las filosofías de la sospecha articulan una actitud de desconfianza frente a lo instituido con una genuina intención de comprensión del modo en que se instituyó o configuró una acepción del mundo. En esta línea y retomando la sospecha nietzscheana sobre el lenguaje, Piossek Prebisch se ocupa de discutir el modo en que se ha recepcionado la filosofía europea en nuestro país y cómo ha sido posible un discurso filosófico propio atravesado por ella.

III

En particular, en el caso de la historia de la filosofía en nuestro país y de las lecturas de la obra nietzscheana, Lucía Piossek Prebisch sospecha de las interpretaciones ya constituidas y elabora una nueva versión, que incluye la recepción de Nietzsche. En esta (re)construcción muestra cómo Nietzsche hace su aparición en el mundo académico recién en la década del 40, aún cuando tuvo presencia en las primeras cuatro décadas del siglo XX en pensadores aislados, sobre todo vinculados al mundo literario.

Es así como en el primer período que delimita, que va de 1900 a 1940, tal influencia de Nietzsche fuera de las universidades se da en Alberto Rougés, en Alejandro Korn, en Juan B. Terán, en Eduardo Mallea. Un caso particular llama la atención de Piossek Prebisch: la mención de Nietzsche en la tesis doctoral de José Ingenieros,

“La simulación en la lucha por la vida”, presentada en el año 1900. Sin embargo, la lectura que hace Ingenieros allí como en otros textos (*Hacia una moral sin dogmas, El hombre mediocre*) es una lectura moralista en la que se presenta a Nietzsche como “el gran renovador de la moral después de Cristo” (Piossek Prebisch, 2005: 133)¹¹.

En este primer período, se valora el pensamiento nietzscheano principalmente en tanto actitud y en tanto modo de hacer filosofía:

(...) el pensador que incita a una revitalización de la cultura, el que formula un insoslayable llamado a la autenticidad y a la veracidad; también el que ofrece posibilidades de superar un positivismo ya anquilosado (...). Pienso que estos aspectos fueron más importantes que la recepción que encontró la crítica nietzscheana a la religión en ciertos círculos agnósticos del

¹¹ “En los cuatro primeros decenios, Nietzsche prácticamente no existe para la filosofía institucionalizada en las universidades argentinas. Pero su huella es evidente en el más importante pensador positivista de Latinoamérica, José Ingenieros (...)” (Piossek Prebisch, 2005: 133).

momento. Pero por sobre todo, y en general, se valoraba más en Nietzsche la *actitud* del pensador que sus ideas puntuales (Piossek Prebisch, 2005: 136)

El año 1940 marca un cambio en la recepción de Nietzsche, que inicia el segundo período, que va hasta 1960, con una presencia más importante en ámbitos universitarios. A ello contribuyen, según Piossek Prebisch, la traducción al español de las ediciones Kroener y Musarion de la obra completa de Nietzsche, además del libro de Jaspers.

En particular, en 1944 aparece un número especial de una revista de filosofía: *Minerva*¹². Allí escriben Rodolfo Mondolfo, Raúl A. Piérola y su director, Mario Bunge (con un artículo que Piossek Prebisch caracteriza como “demoledor, casi panfletario”). En el mismo año, Francisco Romero publica un artículo sobre Nietzsche en el diario *La Nación* y luego, en 1947, otro en la revista *Cuadernos americanos*.

Además, aparecen análisis del pensamiento de Nietzsche en otros pensadores de la época: en 1944, un texto de Ezequiel Martínez Estrada; en 1945, uno de Vicente Fatone, cercano a la interpretación de Jaspers que ubica a Nietzsche entre los pensadores de la religión; y en 1945 Carlos Astrada “hace una lectura de Nietzsche desde puntos de vista de la filosofía de la existencia —creo que por primera vez en nuestro país— y que intenta una aproximación de Nietzsche al marxismo” (Piossek Prebisch, 2005: 142-143).

En este período hay, para Piossek Prebisch, tres líneas nítidas de interpretación de la obra nietzscheana en nuestro país: “(...) la procedente de Scheler, clara en Romero; la procedente de Heidegger: Nietzsche como crítico de la metafísica occidental en Astrada; la vinculada —más o menos directa o indirectamente— con el punto de vista de Jaspers: Vicente Fatone y Ezequiel Martínez Estrada” (Piossek Prebisch, 2005: 143).

Un tercer período es delimitado entre 1960 y 1980. Nietzsche ingresa con más fuerza en la vida académica argentina al ser temática de tesis de licenciatura o doctorales¹³, y de cursos en la UBA (de Piccione), en la Universidad de Córdoba (de García Astrada) y en la de Tucumán (de la propia Piossek Prebisch).

Las razones de esta penetración durante estas dos décadas son, para Piossek Prebisch: “la decantación de la recepción de Nietzsche en medios intelectuales europeos y anglosajones; la edición de Karl Schlehta, en tres tomos, con las graves denuncias acerca de las falsificaciones anteriores de la obra del pensador que nos ocupa; la aparición de los primeros tomos de la edición crítica de Colli-Montinari” (Piossek Prebisch, 2005: 145). A esto se suman las traducciones al español de esta última en manos de Andrés Sánchez Pascual, y del libro de Jaspers a cargo de Emilio Estiú, junto a la publicación en alemán, por primera vez, de los dos tomos de *Nietzsche* de Heidegger, que contienen los cursos que dictara en las décadas del 30 y del 40.

En esa época aparecen también los trabajos en el mundo anglosajón desde la perspectiva de la filosofía analítica y el problema del lenguaje (Danto, Wilcox) y la línea francesa (Klossowski, Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari) e italiana (Vattimo) de interpretación de la obra nietzscheana.

Sin embargo, lo que hace la diferencia es la “madurez filosófica” de los pensadores argentinos, que acceden a bibliografía de primera mano con ojo crítico: “No puedo dejar de señalar un hecho importante y que revela en nuestro medio académico un nivel de madurez filosófica: la posibilidad de acceso directo a fuentes y a traducciones confiables va permitiendo que el estudioso argentino tome una saludable distancia frente a interpretaciones prestigiosas” (Piossek Prebisch, 2005: 148).

¹² *Minerva. Revista continental de filosofía*, año I, vol. II, n.º 4, dirigida por Mario Bunge.

¹³ “La primera tesis doctoral sobre su pensamiento —que yo sepa— se defiende en la UNT [Universidad Nacional de Tucumán], y se publica más tarde con el nombre *Nietzsche o el fin de la religión*. Su autor es Víctor Massuh, quien dedica significativamente la publicación ‘A la memoria de Vicente Fatone’” (Piossek Prebisch, 2005: 143).

Junto a esta cronología y el análisis de estos factores contextuales en la recepción de Nietzsche en nuestro país, Piossek Prebisch recorta los tópicos centrales que fueron objeto de estudio, investigación y reflexión filosófica en esa época:

¿Qué interesa más en Nietzsche durante estos dos decenios? No es fácil determinarlo de modo tajante. Pero aproximadamente diría lo siguiente: lo que más interesa es el diagnóstico del nihilismo, la denuncia de la crisis de la metafísica occidental en su doble acepción de *Weltanschauung* y de disciplina intelectual especializada. La interpretación más compartida en los ambientes académicos es en líneas generales la proporcionada por Heidegger (Piossek Prebisch, 2005: 146-147).

Finalmente, Piossek Prebisch recorta un último período en el que se da una multiplicación y proliferación de cursos de grado y de posgrado en nuestras universidades a partir de la década del 80; la intensificación de los intercambios con España a partir de traducciones y estudios como los Sánchez Pascual, Joan Llinares, Enrique Lynch, Juan Luis Vermal, Manuel Barrios Casares y Luis E. de Santiago Gervós; o con otros investigadores de Latinoamérica como José Jara (Chile), Scarlett Marton (Brasil), Kathia Hanza (Perú) y Paulina Rivero Weber (México). A esto se suma la proliferación de artículos y libros dedicados al pensador alemán en nuestro país, la realización de jornadas académicas dedicadas a su obra¹⁴ y la aparición de publicaciones periódicas específicas sobre su estudio¹⁵. Además, la posibilidad de contar con investigadores y especialistas locales con nombre propio:

Aún los trabajos no directamente centrados en Nietzsche revelan un conocimiento serio, directo, meditado y crítico de su obra. Imposible dejar de mencionar nombres como los de Adolfo P. Carpio, Ricardo Maliandi, Gabriela Rebok, Marta López Gil. A partir de esta década inician su especialización en distintos aspectos del pensamiento nietzscheano Silvio Maresca y Laura Laiseca (Piossek Prebisch, 2005: 149).

Me permito rescatar entre los mencionados en esta cita, a modo de homenaje, a Laura Laiseca y su tarea de docencia, investigación, difusión y formación de investigadores en temas relacionados con el pensar de Nietzsche¹⁶. En la carrera de filosofía en la Universidad Nacional del Sur, a partir de la década del 90, se incluyen lecturas sistemáticas y contenidos directamente relacionados con la obra nietzscheana y se dictan, incluso, seminarios específicos.

Piossek Prebisch arriesga una explicación de este amplio interés por el pensamiento nietzscheano en nuestro país:

El interés no va, en general, dirigido en primer término al diagnóstico angustiante del nihilismo y de la muerte de Dios que fuera asumido en las décadas anteriores; tampoco en primer término a la crítica radical que pone de manifiesto la endeblez y fragilidad de los cimientos de la

¹⁴ Las primeras Jornadas Nietzsche fueron organizadas bajo la coordinación de Mónica Cragolini en 1994 en la UBA; y se realizaron nuevamente en 1998, 2000, 2004, 2006 y 2012. En esta última oportunidad, en las VI Jornadas Internacionales Nietzsche en octubre de 2012, se realizó un homenaje a Lucía Piossek Prebisch a cargo de Blanca Parfait, Dolores Cossio y Mónica Cragolini, que culminó con una conferencia de la homenajeada.

¹⁵ Luego de la realización de las primeras Jornadas Nietzsche en 1994, aparece "Perspectivas Nietzscheanas" y a partir de 2001, "Instantes y azares. Escrituras nietzscheanas" (<http://www.instantesyazares.com.ar/home>).

¹⁶ Laura Laiseca (Bahía Blanca, 1956-Bahía Blanca, 2010) estudió en la Universidad Nacional del Sur y realizó, posteriormente, estudios de posgrado en Alemania. En junio de 1994 terminó el doctorado en Filosofía en la Universität Osnabrück (República Federal de Alemania) con la tesis "El nihilismo de la moral en el pensamiento de Nietzsche" ("Der Nihilismus der Moral im Urteil Nietzsches") bajo la dirección del Prof. Dr. Heribert Boeder. A partir de 1995, tras su regreso a Bahía Blanca, desempeñó su labor profesional en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur.

metafísica. Creo que en estos momentos el aspecto más atrayente de Nietzsche es el del “filósofo artista”, el que enseña el *amor fati* —que no es la aceptación resignada de todo por igual sino la aceptación de la vida terrena—; el que cuestiona la razón en la prepotencia alcanzada por su uso moderno; el que quiere despertar el respeto por los sentidos espiritualizándolos; el que incita a vivir con alegría en un mundo interpretado, plural, sin saberes “fuertes” y seguros. Interesa el pensador que puede proporcionar bases teóricas para aunar, desde un punto de vista filosófico, los signos de una postmodernidad dispersos en el mundo presente. Y como siempre la pasión por la veracidad y la autenticidad (Piossek Prebisch, 2005: 150-151).

El interés por la figura del “filósofo artista” no se reduce a sus aspectos teóricos solamente sino que implica un “hacer filosofía” de otro modo; también promueve el crear y el proponer, por ejemplo, nuevos modos de “decir”: un nuevo lenguaje.

Sin duda, la recepción de la obra de un pensador no se agota en una simple repercusión superficial ni en una adaptación sumisa, mucho menos en una influencia lineal, sino que implica todos esos aspectos tamizados por la constitución de un lenguaje que nombra el mundo y construye 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 reconstruir una periodización y un modo de nombrar el pensar de otros filósofos argentinos.

Bibliografía

- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme.
- Jalif, C. (2014). “Lucía Piossek Prebisch: una filósofa en Yerba Buena”, ponencia presentada en el V Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos y II Congreso de Filosofía y Educación en Nuestra América, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, noviembre 2014.
- Laiseca, L. (2001). *El nihilismo europeo. El nihilismo de la moral y la tragedia anticristiana en Nietzsche*, Prólogo de María Gabriela Rebok, Buenos Aires, Biblos.
- Nietzsche, F. (1999). *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*, edición de G. Colli y M. Montinari, 15 vols. Berlin-München, Walter de Gruyter-dtv. Abreviado convencionalmente como KSA.
- Piossek Prebisch, L. (1973 [1971]). “Acerca de la máscara”, en: *Actas. II Congreso Nacional de Filosofía. Tomo I*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Piossek Prebisch, L. (1987). “Nietzsche: lenguaje y pensamiento”, en: *Discurso y Realidad*, vol. II, n.º 3, Tucumán, pp.105-120.
- Piossek Prebisch, L. (1988). *Pensamiento argentino: creencias e ideas*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- 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, Universidad Nacional de Tucumán. Reproducido en Piossek Prebisch (2005), pp. 127-145.
- Piossek Prebisch, L. (1996). “Pensar, sujeto, lenguaje, metafísica en un Póstumo del año 85”, en: Cragolini, M. y Kaminsky, G. (Comp.). *Nietzsche actual e inactual*, vol. 2, Buenos Aires, UBA. Reelaborado y reeditado en Piossek Prebisch (2005), pp. 67-83.
- Piossek Prebisch, L. (2005). *El Filósofo Topo. Sobre Nietzsche y el lenguaje*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- Piossek Prebisch, L. (2008). *Argentina: identidad y utopía*, Tucumán, EdUNT.

Ana María **Araujo**

María Mercedes **González Coll**

(Editoras)

**Pueblos originarios:
el problema de su
inclusión/exclusión en la
sociedad argentina.
Ver, discutir y analizar a través
de los textos y contextos
estatales**

Volumen 24

Índice

¿Qué relación con el saber construyen en adolescentes mapuches en secundarios insertos en comunidades mapuches.....	1295
<i>Rocío Belén Andrade</i>	
Pueblos originarios. La lucha por su integridad física es prioritaria.....	1302
<i>Ana María Araujo</i>	
Movilizaciones wichí del chaco salteño rural: historias orales.....	1307
<i>Natalia Boffa</i>	
Hacia el trazado de una educación intercultural: discusiones, proyectos y anteproyectos en el Senado de la Nación en la primera década del siglo XXI.....	1314
<i>Claudia María Iribarren</i>	
Del Día de la Raza del Respeto a la Diversidad Cultural: el camino hacia la práctica, ¿es posible?.....	1321
<i>Clara Soledad González</i>	
Raza y racismo desde una enciclopedia infantojuvenil de principios del siglo XX. Ideas, prejuicios y estereotipos.....	1326
<i>María Mercedes González Coll</i>	
La política de fronteras y la construcción de fuertes en la provincia de Buenos Aires bajo el dominio de Juan Manuel de Rosas (1825-1852).....	1334
<i>Camila Luciana Sosa</i>	
<i>Neuquén, mi provincia</i> : la construcción de la identidad provincial en el libro de lectura del segundo ciclo de las escuelas primarias de la provincia de Neuquén.....	1342
<i>Pilmayquen Villanueva</i>	

¿Qué relación con el saber construyen adolescentes mapuches en secundarios insertos en comunidades mapuches?

Rocío Belén Andrade

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional de Comahue

rociobelen11@hotmail.com

La presente ponencia tiene como objetivo presentar algunos resultados de una investigación sobre la relación con el saber de adolescentes insertos en comunidades mapuches.

Sobre el pueblo mapuche pende, tal lo advierten numerosos investigadores (Millaleo, 2007; Quilaqueo y Quintriqueo, 2010 y Quintriqueo y Torres 2012) y tal como lo expresa Laura Kropff (2005) “una historia signada por la negación discursiva de su presencia y el desarrollo de estrategias invisibilizadoras y de des-marcación de la identidad por parte de los afectados en contextos altamente represivos¹ y discriminatorios”. Es importante aclarar que si bien hay rasgos comunes entre el proceso de construcción de matriz de estado-nación-territorio de Chile y la Argentina son dos procesos distintos.

Es así como los procesos de constitución de las relaciones de los adolescentes mapuche con el saber se da en un campo en el que se entrecruzan procesos socio históricos de negación e invisibilización cultural, junto a procesos de activismo cultural y de reivindicación de la identidad, los que deben ser pensados de manera situacional, es decir, advirtiendo las características que esos procesos tienen localmente, en las comunidades que participaron en esta tesis, y subjetivamente, en los adolescentes con los que se trabajó, en sus modalidades de relación con el saber.

Por otro lado la elaboración del estado de la cuestión permitió identificar, por un lado, que existen ya una serie de investigaciones abocadas a la cuestión de la relación con el saber en el contexto mapuche. Y por otro lado que ninguna de estas investigaciones focaliza en los procesos subjetivos vinculados al saber, es decir, no dan cuenta de las vicisitudes de las relaciones de esos sujetos adolescentes, atravesados por particulares procesos subjetivos-identitarios con el saber.

Marco Conceptual

El referencial teórico que desarrollamos se encuentra enmarcado por la noción de Relación con el Saber, conceptualizada por Jacky Beillerot (1996, 1998, 2001), en el marco de su tesis de doctorado de la Universidad de París V.

¹ Vasta nombrar dos campañas militares, paralelas, desarrolladas a fines del siglo XIX por los estados argentino y chileno: la mal llamada *Campaña del Desierto* y la *Pacificación de la Araucanía*. Desde ese momento la política del estado argentino, que incluyó la usurpación y redistribución de las tierras y la asimilación política, fue sustentada por una ideología hegemónica que se basó en la extinción y la asimilación.

El mismo concibe a la Relación con el Saber, como un proceso creador de saber para un sujeto-autor, que integra todos los saberes disponibles, en un proceso necesario para pensar y actuar (Beillerot, 1998):

Hace referencia a un vínculo, entre un sujeto y un objeto, ambos creándose en la relación misma. Ella anuda y vincula lo socio-histórico, los modos de socialización y apropiación, los conflictos sociales y las relaciones de poder y de dominación con lo subjetivo, lo cognitivo, lo deseante en cada sujeto (Beillerot, 1998).

La relación de un sujeto con el saber se constituye en las primeras relaciones que el niño desarrolla en el ámbito familiar, proceso que imprime ciertas marcas —más o menos posibilitadoras— en la forma en que el sujeto se relaciona con el saber (Vercellino, 2015). Beillerot señala que la determinación familiar de la ‘relación con el saber’, en sus realidades sociales, (en el caso en estudio, el contexto de las comunidades mapuches) ocurre de varias maneras:

Por una parte, los grupos sociales diversifican los objetos de saberes; ¿qué objetos son ofrecidos al apetito del niño y en qué términos? ¿Cuáles son los objetos dignos de ser sabidos y aprendidos y por consiguiente amados? ¿Qué es bueno saber y qué es bueno ignorar? Se trata de determinaciones culturales, tanto en términos de grupo familiar como en términos de clase. (...) Lo que importa es la modalidad de la oferta: ¿se conmina o se muestra? ¿Se ocultan al niño los saberes o se lo invita a apropiarse de ellos? ¿Qué se favorece: el robo del saber o la duda?” (Beillerot, 1998: 64,65).

Ahora bien, esta tesis analizará la relación con el saber de sujetos que atraviesan un momento subjetivo particular —la adolescencia— y que lo hacen en contexto de relaciones sociales particulares, con sus ofertas simbólicas e identificatorias, el contexto de la juventud rural de las comunidades mapuches. Analizar la relación con el saber de jóvenes adolescentes, supone comprenderla en el marco de un período marcado por una fuerte crisis identificatoria.

En tal sentido, Alicia Hartmann (2000) plantea que la adolescencia es una construcción social y cultural “etapa liminal que es límite entre la dependencia infantil y la entrada al mundo adulto, con una inscripción diferente del sujeto en cuanto a su sexualidad” (2000: 18).

La entrada y salida a dicha etapa liminal está regulada, marcada no solo por disposiciones jurídicas (que aluden, por ejemplo, a la responsabilidad civil o penal, a los derechos ciudadanos) sino también por cierta configuración de valores, símbolos y ritos, que varían en cada sociedad y cultura. En el caso particular de los jóvenes mapuche, tal lo señala Kropff (2004) la juventud implica considerar la edad no como trayectoria sino como identidad (agentiva, cambiante y flexible).

Ahora bien, como psicopedagogos sabemos que la adolescencia constituye un tiempo lógico, en tanto operación simbólica de constitución subjetiva, caracterizada por la pérdida del soporte de las identificaciones de los padres de la infancia con la consiguiente emergencia de angustia, y por la tarea psíquica que debe afrontar el sujeto de construir un marco simbólico, cierta red significativa, representacional propia, como intento de maniobrar ante dicha caída del sostén infantil que ha perdido vigencia y utilidad. Resulta indispensable armar uno nuevo marco identificatorio de referencia, cae un “nosotros” endogámico y habrá que construir un nuevo “nosotros” exogámico, a partir de la oferta de cada contexto sociocultural. Así, la adolescencia puede concebirse como un tiempo de extrema vulnerabilidad y de vacilación fantasmática (Hartmann, *et al.*, 2000).

El trabajo psíquico al que se enfrenta el adolescente, sumado a las ofertas identificatorias que cada ámbito sociocultural le ofrece a tal fin, parecerían ser oportunidad u ocasión para conmover, modificar o reforzar las relaciones con el saber que tempranamente fueron constituidas, en el sentido de habilitar (o no) nuevas ofertas de objetos y prácticas de saberes y otras modalidades de apropiación de los mismos.

La propuesta de investigación

La presente investigación persiguió una estrategia de investigación cualitativa. Esto nos permitió poder abordar la complejidad de la relación con el saber que construyen los jóvenes mapuches que cursan sus estudios en secundarios insertos en comunidades mapuches, seleccionando una opción epistemológica de un enfoque hermenéutico/interpretativo, antes que hipotético deductivo. Es decir, priorizar la producción de categorías interpretativas a partir de los datos y no la verificación o corroboración de hipótesis previas. El carácter del diseño fue flexible porque si bien hay algunas decisiones previas que orienta el estudio, hay cuestiones que se están decidiendo a lo largo de proceso de investigación y en función del acercamiento al objeto de estudio (Marradi, Archenti, y Piovani, 2007).

La muestra fue de tipo estratégica intencional no probabilística. La selección de casos se hace de modo deliberado, seleccionando aquellos casos que expresan o representan el perfil de otros casos existentes.

Estuvo conformado por adolescentes de educación secundaria insertos en comunidades mapuches localizadas en la provincia de Río Negro.

Resultados preliminares sobre una Comunidad Rural

Mamuel Choique está ubicado en el suroeste del departamento Ñorquincó, a la vera de la Ruta provincial n.º 06, a unos 90 Kkm. de la localidad de Ingeniero Jacobacci.

La Comunidad Originaria Mapuche en la que está inserta el paraje se visibilizó como Comunidad organizada en el año 1984, y en el año 2002 se formaliza legalmente a partir de la Personaría Jurídica con el Programa de Regularización Territorial de los Pueblos Originarios, dándole el nombre: Ngpun Kurrhá, (Piedra Laboreada).

Para explorar e historizar el lugar que la escuela y los saberes que esta transmite han tenido para las comunidades, se entrevistó a la anciana de Lof Ngpun Kurrhá (Piedra Laboreada)

En las comunidades mapuches, el anciano es uno de los actores sociales más venerados. Para esta cultura son los poseedores del conocimiento, quienes transmiten los consejos del buen vivir y muy especialmente los kimche o sabios².

Se recortarán a continuación los fragmentos más relevantes de la entrevista mantenida con la anciana, que dan cuenta de su relación con el saber escolar y la escuela en general.

Señala la anciana:

² El término kimche, según Augusta (1903:138), proviene de la raíz kim del verbo kimün que significa o se traduce como saber, aprender, sentir, y del término che que significa gente, persona. Por lo tanto, el anciano, el kimche significa persona sabia, persona que tiene el kimün —conocimiento— (Carihuentro Millaleo, 2007)

En la escuela le pegaban a mi mamá, ustedes hablan en paisano indios sucios, así nos decían. Yo no entendía, era feo, es feo yo ya ni paso por la escuela, no la quiero, la escuela me robo todo, mi familia, mi lengua mi cultura. (...) Te cortaban el pelo, porque tenías piojos. Te bañaban como un animal. Nos trataban de paisano de indios. (...) Yo a la escuela nunca fui. Mi hijo tampoco fue a la escuela, como su fecha de nacimiento estaba en Maitén nunca lo pude anotar. Ahora sí anotan así nomás, antes no, tenías que tener todos los papeles. (...) Tengo una hija de crianza y un hijo. La hija si fue a la escuela sabe bastante, pero de paisano³ no sabe nada” (Entrevista n.º 3, Anciana de Manuel Choique)

Un primer análisis del decir de la anciana permite advertir que la experiencia escolar no es individual sino colectiva: la anciana no fue a la escuela, ella no experimentó las prácticas escolares que denuncia, pero sus antepasados (su madre) sí. Y esa experiencia se vuelve propia: “yo ya ni paso por la escuela, no la quiero”.

Asimismo se observa que la escuela es connotada como responsable activa de la pérdida de la lengua y la cultura.

La pérdida se da por una acción deliberada y violenta: se alude al robo, es decir, al apoderamiento de un bien valorado, del patrimonio, de manera violenta.

La escuela, representante del Estado Nacional, ejecuta la acción de expoliación más importante: al negar la lengua, niega la filiación con el pueblo mapuche: “la escuela me robo todo, mi familia, mi lengua mi cultura”

En su relato aparecen dos objetos de saber: unos propios de la comunidad, “lo *paisano*” y lo que enseña la escuela. Resulta interesante como la anciana utiliza un término despectivo propio del huinca, para nombrar el saber propio: La hija si fue a la escuela sabe bastante, pero de paisano no sabe nada”.

Como bien advierte Charlot (2008)

No existe saber que no esté inscripto en relaciones de saber. El saber es construido en una historia colectiva (...) y está sometido a procesos colectivos de validación, de capitalización, de transmisión. (...) También las relaciones de saber son, más ampliamente, relaciones sociales” (Charlot, 2008: 104).

En la entrevista la anciana describe un modo de relación entre el saber paisano y el saber escolar, en el que uno inhabilita al otro: quien aprende lo que enseña la escuela, olvida el saber paisano y sólo puede preservarse el saber paisano, desconociendo lo que enseña la escuela.

¿Cómo esta historia colectiva de relación con el saber escolar aparece en las jóvenes generaciones?

Consultados por su propia historia escolar (su trayecto por el jardín y por la escuela primaria) en estos jóvenes, a diferencia del relato del anciano, aparece una referencia a su historia singular, cada uno relata sus propios recuerdos sobre materias, experiencias, personas, en los que los otros, la experiencia colectiva tiene un lugar, pero hay un particular énfasis en la propia experiencia.

Al recordar su historia escolar pasada, aparece como nota común el connotar a lo escolar como un espacio que ‘da’: libros, cuidados (la maestra Marisol “vos te despertabas y estaba ahí.”), comida (con los tíos “charlábamos, nos daban factura, nos hacían el té”), saberes (“Marcelo era re bueno nos explicaba siempre”). Se revierte la relación de expoliación que describe la anciana.

³ Con este término se refiere a la lengua mapuchezungun.

Asimismo distintas dimensiones de la relación con el saber (Charlot, 2008) aparecen articuladas en el relato: la dimensión epistémica, en tanto relación con objetos de conocimiento: *educación física, lengua, ciencias naturales*.

Pero también en tanto vínculo con ciertas actividades de conocimiento: leer, hacer experimentos, ir al cerro.

Otros significativos se cuelean en el relato: los maestros que recuerdan (Marcelo, Marisol, los tíos) e incluso ellos mismos en posición docente: “Siempre el que nos explica es Enzo pobre”.

También aparecen lugares en donde se aprende, algunos escolares como el taller, el recreo o el hogar (la residencia o albergue), otros no escolares, como la casa.

Ahora bien, ¿cómo significan estos jóvenes su actual relación con el saber escolar que ofrece el CEM virtual?

El Proyecto de Educación Secundaria Rural “Centro de Educación Media Rural entorno virtual” es una iniciativa de política educativa, aprobada por Resolución n.º 2864 del 2009 el Consejo Provincial de Educación. En el año 2010 se pone en marcha en el paraje Mamuel Choique una sede del CEM Rural entorno Virtual.

La propuesta plantea como propósito principal implementar la educación secundaria en el ámbito rural a los fines de favorecer el respeto al derecho por la identidad, contribuir en la construcción de ciudadanía, mejorar la calidad de vida de las familias rurales y participar, como parte del sistema educativo, en los esfuerzos que contribuyan a revertir el fenómeno complejo de las migraciones rurales, para favorecer el afincamiento y desarrollo de mujeres y hombres en su medio.

En el balance de los objetos y prácticas de saber que les ofrece el CEM Rural, el resultado es negativo. Los adolescentes denuncian que son más las cosas que el CEM no les da, permite o posibilita, que las que aprenden en él.

El CEM es connotado como un lugar donde “no te enseñan mucho”, “no hay nada importante para hacer” y donde “no se estudia, no se hace deporte no se hace nada”.

Parafraseando a Beillerot surge la pregunta: ¿qué objetos son ofrecidos al apetito del adolescente y en qué términos?

¿Cuáles son los objetos dignos de ser sabidos y aprendidos y por consiguiente amados? ¿Qué es bueno saber y qué es bueno ignorar? (...) Lo que importa es la modalidad de la oferta: ¿se conmina o se muestra? ¿Se ocultan (...) los saberes o se lo invita a apropiarse de ellos? ¿Qué se favorece: el robo del saber o la duda? (Beillerot, 1998: 65).

El CEM virtual ofrece tareas, actividades que los adolescentes deben realizar acompañados por el coordinador y enviar a sus profesores. Del relato de la entrevista se infiere que los adolescentes no pueden libidinizar y significar esas actividades como actividades de saber. Como contracara ellos denuncian la calidad de la oferta: por un lado, el profesor no está ahí, no lo conocen, su intervención es atemporal y desajustada.

Así en el caso de los profesores describen:

Las preguntas se las tenemos que mandar por correo y a veces no te contestan enseguida y capaz que muchas veces te contestan otra cosa”. Por otro lado, en el coordinador encuentran solo a un asistente técnico, que no responde a sus demandas de saber: “nos ayuda a mandar los trabajos, si tenemos algún problema con la compu las mira, por ahí si nos tiene que filmar en alguna actividad lo hace, pero si tenemos dudas en las materias él no nos contesta, tenemos que escribir a Viedma (Entrevista n.º 1, grupal a adolescentes).

También reclaman por los recursos no ofrecidos (negados): “Teníamos que jugar al vóley y ni red teníamos, le pedimos a la Directora y nos dijo que no porque la podíamos romper, entonces los chicos hicieron una red con bolsas de nailon”. El rol del adulto como quien escatima en su oferta de recursos vinculados al saber aparece en otras viñetas:

Acá en el CEM no nos mandan libros, es todo por internet”, “el libro lo tenes que leer de la compu y no está bien digitalizado”, “por más que sea un CEM virtual que tenes que usar las compu, también está bueno poder usar afiches, libros, hacer experimentos, usar un cuaderno, como que siempre lo mismo no te entusiasma”

Pero ese lugar de no oferta o de oferta pobre aparece también en relación a las actividades de aprendizaje, las que parecen estar vacías de sentido: importa más su registro (filmación) para acreditar que se hicieron que el saber hacer mismo: “Teníamos que jugar al vóley (...) El profesor re mala onda nos hizo que saquemos cada uno, nos grabó y listo. Les pedimos después jugar y nunca nos deja”.

Por su parte, el Coordinador del CEM Virtual valora la propuesta del CEM Virtual en términos de experiencia laboral “A mí como profe me parece muy buena la experiencia es muy interesante” pero cuando se trata de valorar el proyecto en términos de puesta de saber, de oferta educativa es connotado como una propuesta que

(...) le falta dar una vuelta” (...) “creo que hay muchas cosas todavía para mejorar no está al nivel de un secundario tiene muchísimas menos exigencias, creo que todavía no se termina de encontrarle la vuelta; qué se yo, yo a mi hija no la mandaré a un CEM virtual, pero me parece que de no haber nada en estos lugares por lo menos los chicos tienen un lugar para ir y algo aprenden”.

Frente la escasez de la oferta por parte del adulto, los adolescentes destacan que el CEM virtual si es ocasión para aprender a vincularse con otros pares: “me gusta que somos todos compañeros”, “me gusta trabajar en grupo, somos muy amigos”.

Finalmente, en menor medida, aparecen referenciada la dimensión epistémica de la relación con el saber: se destacan algunas actividades que pudieron ser dotadas de sentido, asignaturas que resultan útiles, deseables, etc.

“estuvimos trabajando con las plantas medicinales, con entrevistas a pobladores eso sí estuvo bueno”, “me gusta todas las materias del área de Sociales y Comunicación”, “A mi matemática me gusta mucho”, “Armamos presentaciones, video”, “A mí me gusta inglés”, “Esta bueno que tenemos las compu, que son nuestras”

En síntesis, frente a una oferta de saberes que podemos caracterizar como escasa, pobre, poco generosa, los adolescentes reclaman, piden por eso (saberes, actividades, docentes, recursos) que no tienen y que suponen en otros: los CEM presenciales, la Residencia, sus amigos de otras localidades.

La bibliografía en la materia propone dos modalidades de relación con el saber: la del imitador y la del transgresor (Beillerot, 1998) No obstante ello, se podría hipotetizar que ante el saber escolar, los adolescentes que participaron de esta investigación, desarrollan otra modalidad de relación con el saber que podríamos denominar: la del demandante.

Bibliografía

- Beillerot, J.; Blanchard Laville, C. y Mosconi, N. (2000). *Saber y Relación con el Saber*, México, Paidós
- Carihuentro Millaleo, S. (2007). *Saberes Mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*, Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Postgrado Programa Magister en Educación c/m en Currículum y Comunidad Educativa, Santiago de Chile.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*, Brasil, Prilce.
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Hartmann, A. (1993). *En busca del niño en la Estructura*, Buenos Aires, Manantial.
- Hartmann, A. (2000). *Adolescencia. Una ocasión para el psicoanálisis*, Buenos Aires, Niño Dávila.
- Kropff, L. (2004). "Mapurbe': jóvenes mapuche urbanos", *Kairós, Revista de Temas Sociales*, Universidad Nacional de San Luis, año 8, n.º 14, octubre.
Disponibile en: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_39/nr_705/a_9457/9457.pdf.
Consultado el 9 de diciembre de 2013.
- Quilaqueo, D. (2012). "Saberes Educativos Mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los Kimches", *Atenea*, n.º 505, I Sem.
Disponibile en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071804622012000100004&script=sci_arttext.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010). "Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches", *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 9, n.º 26.
- Quintriqueo, S. y Torres, H. (2012). "Chile. Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol.14, n.º 1, pp. 16-33.
Disopnibile en: <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-quintriqueotorres.html>. Consultado el 10 de diciembre del 2013.
- Quintriqueo, S. y Torres, H. (2013). "Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el Conocimiento Escolar", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIX, n.º 1, pp. 199-216.
- Vercellino, S. (2015). "Revisión bibliográfica sobre la 'relación con el saber'. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares" *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, n.º 2, pp. 53-82.

Pueblos originarios.

La lucha por su integridad física es prioritaria

Ana María Araujo

Universidad Nacional del Sur

aaaraujo@bvconline.com.ar

Introducción

La ponencia se inscribe en el marco del PGI “Mundo Indígena, Estado y Democracia”, dirigido por la Dra. María Mercedes González Coll (Universidad Nacional Del Sur - Departamento de Humanidades y Departamento de Derecho).

Toda vez que el tema central de estas VI Jornadas de Investigación en Humanidades (Homenaje a Cecilia Borel) se orientará a propiciar el debate en torno a la relación entre la investigación, la docencia, la extensión y la cooperación internacional iniciaré mi exposición alertando sobre los nueve (9) derechos o reconocimientos enunciados en el art. 75, inc. 17 de la nueva constitución (Argentina, 1994) e intentaré dar una respuesta a las preguntas planteadas afirmando, primeramente, que el rol de la investigación en la Universidad es la docencia, que las relaciones entre la investigación y la docencia permiten establecer prioridades a los fines de la satisfacción urgente de las necesidades básicas de los pueblos dentro de un marco más amplio de derechos reconocidos y que, la investigación puede contribuir —enormemente— a explicar la realidad, mediante la difusión de estas necesidades, la puesta en evidencia de ellas, la concientización social y, luego, el planteamiento de propuestas superadoras a fin de llevar respuesta urgente a las necesidades básicas del grupo para ir diagramando un programa integral de reconocimientos, que culmine con la obtención de los títulos de propiedad que le correspondan a cada una de las comunidades indígenas sobre sus tierras ancestrales.

Llevamos más de veinte (20) años tratando que los distintos pueblos originarios obtengan los títulos de propiedad de sus tierras, como cuestión primordial sin siquiera conseguir la satisfacción de las necesidades básicas. Me pregunto: “¿no será hora de invertir la agenda?”. Para ello, plantearé un paralelismo con los derechos humanos de los otros ciudadanos.

Los derechos genuinos

Todos sabemos que, en la Argentina, la Reforma Constitucional de 1994 incorporó el art. 75, inc. 17 mediante el cual se establece que corresponde al Congreso Nacional:

- 1) “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos
- 2) Garantizar el respeto a su identidad

- 3) Garantizar el derecho a una educación bilingüe e intercultural
- 4) reconocer la personería jurídica de sus comunidades
- 5) reconocer la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan
- 6) regular la entrega de otras tierras aptas y suficientes para el desarrollo humano
- 7) garantizar que ninguna de esas tierras será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos
- 8) Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales
- 9) Asegurar su participación en la gestión de los demás intereses que los afecten...”.

Es increíble la amplitud de su reconocimiento frente al paso de los años (hoy más de 20 años) sin que se les haya garantizado, al menos uno, en forma completa. Esto me lleva a indagar específicamente sobre las consecuencias no deseadas de esta falta de reconocimiento.

Se advierte que del análisis del art.75, inc. 17 de la Constitución Nacional surgen, al menos, nueve derechos o reconocimientos. Podemos preguntarnos ¿cuántos de ellos han recibido satisfacción completa? A simple vista, pareciera que ninguno.

Emergencias

En 2006 se dictó la Ley n.º 26160 de emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias del país. Esta ley declaró la emergencia por el término de cuatro años —hasta 2010— y durante ese lapso se suspendía la ejecución de sentencias, actos procesales o administrativos, cuyo objeto sea el desalojo o desocupación de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas y, durante los primeros tres años se debía realizar el relevamiento técnico-jurídico-catastral de la situación dominial de las tierras. Pone a cargo del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) la dirección del relevamiento y destina la suma de \$ 10 000 000 por año para su realización. A fines del 2009, como los plazos no habían sido cumplidos, la Ley n.º prorrogó la suspensión hasta el 2013 y destinó \$ 10 000 000 adicionales por cada uno de los tres años posteriores a su sanción. Hoy, ese plazo ha sido prorrogado por cuatro años más —hasta noviembre de 2017— por la Ley n.º 26894. La única diferencia es que no prevé una asignación presupuestaria sino que establece que el Poder Ejecutivo dispondrá las partidas que sean necesarias.

Podría suponerse que esta ley de emergencia resuelve todos los problemas de los pueblos originarios, por lo menos, por el tiempo que durara la emergencia. Sin embargo, eso en la práctica no sucede.

Hechos

Ya en las VIII Jornadas de Arqueología y Etnohistoria del Centro-Oeste del País, llevadas a cabo en la sede de la Universidad Nacional de Río Cuarto en agosto de 2009, mencioné que en el diario *La Nación* del 17 de agosto de ese mismo año (p. 15), se publicó una nota titulada: “En el Norte no se lucha por tierra sino por sobrevivir. Alto índice de pobreza en pueblos originarios”. En ese artículo se expresa que los problemas de los pueblos originarios en el norte argentino tienen marcadas diferencias con los reclamos exhibidos por los mapuches en el sur, en razón de que los pedidos de los wichis y los tobas apuntan a su supervivencia.

El 7 de enero de 2015 una nota titulada: “Murió por desnutrición Néstor, un niño del Chaco. Estaba enfermo desde hace meses, pero internado desde diciembre. Formaba parte de la comunidad qom”.



Fuente: Foto de Sergio Farella (sfarella@infobae.com).

Néstor Femenía era un niño de siete años perteneciente a la comunidad qom de la provincia de Chaco. Murió, por una causa que suena inverosímil en un país caracterizado por la industria de materias primas alimentarias.

El menor se encontraba en grave estado, afectado por desnutrición avanzada y por tuberculosis pulmonar. Además su salud era atacada por una concurrencia de patologías que complicaron aún más el cuadro clínico. Pero los esfuerzos médicos no pudieron salvarlo, tras lo cual falleció en la Unidad de Terapia Intensiva del hospital pediátrico “Avelino Castelán”, de Resistencia.

Los últimos informes médicos hablaban de

(...) una enfermedad del colágeno, que asociada a la tuberculosis hacía que la salud del menor involucionara hasta un fallo multiorgánico y un derrame pericárdico que obligó a que se le realizara una punción para extraerle agua que le comprometía el corazón y los pulmones.

Néstor era el mayor de cinco hermanos. Su familia vivía en el paraje Paso Sosa, ubicado a 12 kilómetros de Villa Río Bermejito. En ese lugar funciona un puesto sanitario. Después fueron a vivir al casco urbano de Bermejito para que el niño fuera atendido en el hospital de esa localidad porque ya había contraído tuberculosis (www.perfil.com/sociedad/murio-por-desnutricion-nessor-un-nino-del-chaco-0107-0006-phtml).

Su caso fue noticia pública hace pocos meses en los medios locales porque estaba gravemente enfermo de tuberculosis y de desnutrición asociada a dicha enfermedad, que azota a las comunidades indígenas de El Impenetrable. Estuvo internado en el hospital de Bermejito y luego, por la gravedad del cuadro que cursaba, fue derivado al hospital de Juan José Castelli, de donde fue dado de alta para continuar el tratamiento en su casa.

Más tarde, producto del cuadro socio-sanitario y ambiental adverso, Néstor volvió a ser internado hasta que el día 19 de diciembre lo derivaron al Hospital Pediátrico, donde finalmente falleció.

"La muerte de Néstor sintetiza y patentiza, con exactitud y objetividad, la profunda injusticia social instalada en la comunidad chaqueña “y agregó: "Repetimos que este fallecimiento nos interpela a

todos”, expresó el coordinador del Centro de Derechos Humanos “Nelson Mandela”, Rolando Núñez (esta información fue ampliamente difundida por los medios periodísticos más importantes del país).

La directora del hospital Pediátrico “Avelino Castelán” de Resistencia, doctora Alicia Michelini aseguró que se siguieron todos los protocolos editados por la Organización Mundial de la Salud previstos para los casos de tuberculosis, pero hubo otros factores de riesgo que tienen que ver con lo social, lo ambiental y lo familiar que en este tipo de situaciones pesa como en cualquier patología crónica (www.perfil.com citado).

El 9 de septiembre de 2015 otro titular: “Una nueva muerte por desnutrición en la Argentina en lo que va del año 2015”. Una historia que se creía no se iba a repetir luego del caso de Néstor Femenía en enero pasado quien murió tras una avanzada desnutrición acompañada de tuberculosis pulmonar. Este martes falleció Oscar Sánchez, un joven qom de 13 años.



Fuente: <https://youtu.be/MC2477ywY20>

Según publicó el medio local *Sólo Chaco*, el adolescente había ingresado al Hospital Pediátrico de Resistencia, derivado del Hospital del Bicentenario de Castelli. Pesaba solo 10 kilos y presentaba un cuadro complejo con indicios de tuberculosis, neumonía y meningitis.

El 2 de septiembre había ingresado en el Hospital del Bicentenario Martín Miguel de Güemes, proveniente del centro sanitario de Fortín Lavalle, donde según sus familiares “era atendido de manera irregular en el centro de salud” que depende del Hospital Néstor Kirchner de Villa Río Bermejito, por lo que el padre tomó la decisión de llevarlo personalmente hasta Castelli.

Ante la gravedad del cuadro, en Castelli deciden su traslado hacia Resistencia, situación que recién se concretó el lunes. Pese a las medidas adoptadas por el personal médico del Hospital Pediátrico, murió en horas de la tarde.

Las fotografías presentadas son duras; a la vez, elocuentes, persuaden, conmueven.

Néstor y Oscar eran niños argentinos que fallecieron como consecuencia de una tuberculosis pulmonar asociada a la desnutrición. Oscar era un niño discapacitado protegido, teóricamente, por el articulado de la Ley n.º 24901 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por Ley n.º 26378 —sancionada el 21 de mayo de 2008— y con jerarquía constitucional en los términos del art. 75, inc. 22 de la Constitución Nacional —a partir del 19 de noviembre de 2014— fecha en que fue incorporada por Ley n.º 27044.

De acuerdo con ella, los Estados Parte se comprometen a tomar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la Convención. Y sensibilizar a la sociedad para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de esas personas. Los Estados Parte

proporcionarán los servicios de salud lo más cerca posible de las comunidades de las personas con discapacidad, incluso en las zonas rurales. De manera que este niño debió tener una doble protección: la derivada de su condición de niño y la derivada de su condición de discapacitado. En ambos sentidos, el Estado Argentino falló y ello podría hacer pasible al Estado de responsabilidad internacional.

Conclusiones

Desde hace más de 20 años, se viene luchando en pos de conseguir el reconocimiento de la propiedad comunitaria de sus tierras ancestrales; en todo este tiempo, no solo no se ha conseguido, sino que, además, no se ha logrado la satisfacción de sus necesidades básicas. Estos casos son elocuentes.

Mi propuesta radica en tomar conciencia de esto y luchar, en principio, por la atención primaria de estas necesidades como tesis de máxima y, una vez satisfechas ellas, poder concentrarse en el reconocimiento de sus demás derechos.

Bibliografía

- Araujo, A. M. (2008). *Tierra y justicia: los derechos de las comunidades a obtener la tierra en propiedad*, Bahía Blanca, Congreso Solar.
- Araujo, A. M. (2008). *El derecho a la posesión de la tierra de los pueblos originarios y la acción de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA. Análisis de casos*, Bahía Blanca, Congreso Solar.
- Araujo, A. M. (2001). “Los derechos de los pueblos originarios. De la realidad social a la realidad normativa y jurisprudencial en el camino al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios”, *Arqueología y etnohistoria del Centro-Oeste argentino*, Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 323-337.
- Alterini, J.; Corna Pablo, M. y Vásquez, G. (2005). *Propiedad indígena*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Católica Argentina.
- Carrasco, M. (2009). *Los derechos de los pueblos indígenas en la Argentina*, Buenos Aires, Iwgia.
- García Vásquez, C. (Comp.) (2008). *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Informe Auditoría General de la Nación (2012).
- Moreira, M. (2009). “El derecho de los pueblos originarios. Reflexiones y hermenéutica”, en: Álvarez, S. (Ed.), Buenos Aires, Universidad Nacional del Litoral.
- Tozzini, C. A. (1964.) *Dolo, error, eximentes putativas*, Buenos Aires, Depalma.

Movilizaciones wichí del chaco salteño rural: historias orales

Natalia Boffa

Universidad Nacional del Sur

nataliaboffa@hotmail.com

En las últimas décadas, en el chaco salteño rural, se produjeron transformaciones agrícolas para avanzar con el cultivo de la soja, la exploración gasífera y petrolera. Esto se produjo sobre espacios habitados o utilizados por comunidades indígenas y campesinas, en donde se escuchaban voces como: “la campaña del desierto del General Roca no paró todavía, por qué se cree que sigue avanzando el agro” (Benjamán Roca, dirigente wichí, 2013). Nos interesa rescatar las voces wichí que narran estas historias de resistencia y reconstruirlas desde la memoria indígena local. El período de estudio se circunscribe a la etapa 1983-2011.

Palabras Claves: movilizaciones indígenas, historia oral, territorio.

Introducción

Muchos de los poblados rurales wichí del chaco-salteño se encuentran actualmente localizados en reductos de terrenos poco vinculados a la distribución geográfica que necesitarían de acuerdo a sus pautas culturales y ecológicas, esto fue producto de distintos procesos de desplazamiento que tuvieron lugar en la historia regional (Boffa, 2014). En el presente trabajo nos interesa recuperar estos procesos en la historia reciente desde la memoria oral wichí. Específicamente rescatamos la historia de las movilizaciones y organizaciones rurales wichí, dedicadas a reivindicar los derechos territoriales.

Durante las experiencias de campo, encontramos la preocupación wichí permanente por luchar de forma colectiva, de agruparse, de movilizarse de manera conjunta, tal como lo expresaba Valentín Rivero¹ en 2003: “Comencé ya en esos tiempos, 86-87... había un encuentro por la tierra. Siempre nos juntábamos con los dirigentes y decíamos ‘bueno, pero cómo hacemos para unirnos’, siempre decíamos eso de unirnos, juntarnos, trabajar juntos”. A partir de expresiones como esta, nos preguntamos qué características históricas tenían estas agrupaciones colectivas. Entre las agrupaciones colectivas, nos interesaron especialmente aquellas vinculadas a la cuestión territorial, para las que “la tierra” actúa como posible sustento de otras reivindicaciones identitarias²: “la necesidad principal, tengo es la

¹ Dirigente del Consejo de Organizaciones Wichí, 2003-2005, Embarcación, Salta.

² Territorio y cultura son cuestiones que se vinculan estrechamente, pero no tenemos la intención de establecer rangos de importancia a cada cuestión, ni de solapar una bajo la otra, sino que nuestro propósito es establecer cuáles fueron los procesos organizativos wichí ante el acelerado avance de la frontera agrícola.

cuestión de la tierra, que son miles de hectáreas para nosotros, para poder continuar con nuestra cultura” (Miguel Montes³, 2013). Entonces, nos preguntamos qué situaciones de disputa territorial existieron en las últimas décadas, qué intereses surgieron en oposición en la región y a qué procesos históricos o contextos mayores respondían las mismas. El período de estudio se circunscribe a la etapa 1984-2011: comienza con el inicio de la lucha contra la subdivisión territorial en el sector del Pilcomayo, recorre algunas de las movilizaciones y organizaciones de la región y finaliza con el inicio de los reclamos en el sector del Bermejo vinculados al vencimiento de la Ley de Relevamiento Territorial.

El trabajo etnográfico se realizó a partir de trabajos de campo desarrollados en seis oportunidades, en la zona rural del chaco salteño. Estos acercamientos fueron realizados por la autora en grupos de voluntariado o en solitario, en estadías promedio de 14 días, durante enero de 2001 y enero de 2003, como etapa diagnóstica y exploratoria; julio de 2012, marzo y julio de 2013; julio de 2015, como etapa de investigación y cotejo de datos; aunque la investigación etnográfica continúa. Estos trabajos de campo forman parte de una investigación mayor en donde se intentará triangular datos de distinto origen. En el presente estudio, trabajamos con los datos cualitativos provenientes de la memoria oral y documentos escritos elaborados por los pobladores wichí (referenciados con nota al pie), mayormente dirigentes de organizaciones, de comunidades o líderes de los movimientos de la región. El procedimiento de acercamiento al terreno está planeado desde una perspectiva empática y comprometida con los sujetos entrevistados, a partir de “la construcción del objeto de investigación; la producción de conocimiento social, reconociendo la perspectiva de los actores; la incorporación de la reflexividad de los actores y del investigador en la situación de campo y el análisis de datos; el uso de técnicas flexibles y no directivas para la obtención de información” (Guber, 2005: 209). Desde esta perspectiva, como metodología general se utilizaron entrevistas abiertas, divididas en visitas de dos o tres oportunidades por entrevistado en lo posible. Esto se combinó con el cotejo de documentos realizados por los propios wichí en el desarrollo de las movilizaciones sociales. Este breve trabajo es apenas una muestra y un insumo de trabajo para futuras investigaciones.

Las movilizaciones y organizaciones wichí (1984-2011): Características históricas e intereses en oposición

Tomamos tres regiones de referencia en donde encontramos agrupaciones wichí movilizadas a lo largo de todo el período: banda sur del río Pilcomayo, curso medio del río Itiyuro y banda norte del río Bermejo.

Los indígenas de la banda sur del Pilcomayo, habitaban tierras fiscales y reconocían que sus derechos estaban anclados en su historia profunda: “Sabemos que, según ley, tenemos el derecho al título porque es la tierra de nuestros antepasados, quienes vivían aquí muchos siglo antes que llegaron del Sur los primeros criollos, en 1902-1903” (Declaración Conjunta de las comunidades del Pilcomayo en Carrasco y Briones, 1996: 213). Esta proclamación de derecho sucedió en 1984 ante la posibilidad de que el gobierno provincial realice la división de las tierras fiscales donde habitaban, medida que tenía como objetivo convertirlas en propiedades privadas individuales. Los dirigentes se manifestaron por escrito de manera contundente: “De ninguna forma aceptamos subdivisiones o parcelas porque vivimos como una sola comunidad de la naturaleza” (Declaración Conjunta de las comunidades del Pilcomayo en Carrasco y Briones, 1996: 213). Este grupo de indígenas movilizadas para presentar el escrito, no estaba nucleado bajo ninguna organización formal; sin embargo, la posible parcelación/pérdida

³ Dirigente wichí del Consejo de Organizaciones Wichí, 2005 con interrupción del mandato, Embarcación, Salta.

de los medios de subsistencia provocó una acción conjunta para rechazar este tipo de medidas gubernamentales.

La movilización social que implicó la elaboración de un pedido por escrito, colectivo y anclado en la historia profunda, nos pone ante la construcción de un movimiento sociohistórico de resistencia y emancipatorio (Seoane, 2011), en tanto apelaron a conservar la histórica propiedad comunitaria de la naturaleza y rechazaron otras formas de propiedad de la tierra, que resultaban opresivas/parcializadoras del uso territorial. De esta manera, se abrió un proceso de disputa territorial entre intereses opuestos, entre el gobierno y las comunidades indígenas.

Las amenazas hacia el uso habitual del monte continuaron y la siguiente acción de la movilización fue elaborar un informe acerca de las necesidades territoriales. Fue realizado por las comunidades con ayuda de organismos no gubernamentales internacionales, y presentado ante el gobierno provincial, que se comprometió a gestionar la entrega de títulos⁴ (Carrasco y Briones, 1996: 214-229). Para concretarla, en 1991 las comunidades del lote 14 y 55 constituyeron la Asociación Civil Lhaka Honhat, órgano colectivo que representaba a las comunidades en la mesa de negociaciones para delimitar el territorio que se debía titular. La entrega no se concretó en los términos establecidos y los problemas de despojo siguieron avanzando.

Una de las acciones públicas de resistencia de Lhaka Honhat fue la toma pacífica del puente de Misión La Paz (Argentina)-Pozo Hondo (Paraguay). El puente se construyó en 1996, para formar un corredor bioceánico (Atlántico-Pacífico) con el objetivo de sacar los productos del sur de Brasil, Paraguay y la Argentina por Salta, hasta los puertos chilenos y desde allí hacia el oeste de Estados Unidos. Lhaka Honhat emitió la siguiente declaración al respecto:

Hace muchos años que hemos pedido al gobierno de Salta que nos entregue el título de las tierras donde vivimos desde siempre... Ya va por el cuarto gobierno... Ante la falta de respuesta y la próxima inauguración del puente, las 35 comunidades de nuestra Asociación decidimos: ocupar pacíficamente, el próximo 25 de agosto, las tierras al lado del puente (Declaración pública de Lhaka Honhat en Carrasco y Briones, 1996: 234-235).

La construcción del puente y la toma pacífica del mismo, representaron un momento de gran visibilidad y movilización regional. Las familias indígenas afectadas a la toma del puente recibieron donaciones de alimentos para sostener su lucha y los funcionarios —acompañados de Gendarmería Nacional— visitaban el lugar para desalojarlo; después de 23 días, esto fue aceptado por los wichí cuando los funcionarios prometieron por escrito entregarle los títulos (Segovia, 2011: 183).

Los intereses en disputa estaban asociados a un contexto más amplio, vinculado al modelo político económico vigente desde la década del 70 del siglo XX⁵, que abrió el campo a procesos de globalización dirigidas a sostener el modelo de acumulación⁶. El corredor interoceánico se enmarcaba en las políticas de integración del Mercosur y “la expansión de... nuevas formas de organización productiva y empresarial” (Cloquell y Giarraca, 1998: 2). Las organizaciones indígenas coexistieron con esta expansión, conformaron procesos en interacción y actuaron por largos períodos resistiendo el avance hegemónico. El escrito donde el gobernador Juan Carlos Romero prometía decretar la entrega de tierras en 30 días fue incumplido, por lo que Lhaka Honhat comenzó un proceso de reclamo legal. En 1998, lo presentaron en la Corte Iberoamericana de Derechos Humanos, pero hasta 2011, los títulos no habían sido entregados.

⁴ Decreto n.º 2609/91, Salta.

⁵ Como los procesos de liberalización y desregulación del sistema agrario (Teubal, 2009: 219).

⁶ Denominado de “Acumulación por desposesión” (Harvey, 2004: 115).

En el medio Itiyuro, las movilizaciones fueron aparentemente más sectorizadas y dispersas. Las comunidades estaban asentadas en tierras que fueron privatizadas a lo largo del siglo XX y durante la década del 80 los propietarios comenzaron a proyectar su explotación. El caso de Hoktek T'oi (Km 18), por ejemplo, comenzó con un episodio violento, cuando —en 1989— el Director del Instituto Provincial del Aborigen⁷ (IPA) se presentó en la comunidad para mensurar 27 hectáreas que le serían asignadas a la misma como “donación” por parte de los propietarios (Palmer y Griffiths: 2001). El resto del bosque comenzó a ser desmontado para destinarlo a la agricultura: “entraron maquinarias como topadoras y la empresa también puso gente para hacer el alambrado... ese quedó dentro de la comunidad” (Florentino Pérez⁸, 2015). Los miembros de la comunidad se organizaron con distintas estrategias a lo largo del período que estudiamos: se antepusieron a las topadoras en 1989, iniciaron acciones legales en 1991, se negaron a ser trasladados en 1996⁹, lograron la sanción de la Ley de Expropiación en 2001¹⁰, buscaron apoyo en otras comunidades y formaron la organización Zlaqatahyi hacia 2005, que pronto se disolvió. Si pensamos estos procesos de manera global, nos comprometemos a incorporar en el análisis “momentos de rearticulación de biografías personales y colectivas que acontecieron no sólo durante, sino también antes y después de la escenificación de demandas en los espacios públicos” (Briones y Ramos, 2010: 43). De esta manera, entendemos que la resistencia llevada a cabo por esta comunidad incluyó largos procesos de organización, que interpretamos tuvieron continuidad a lo largo del período. Este aspecto nos permite definir la persistencia de la lucha de un solitario poblado en el sector.

Sin embargo, Hoktek T'oi no fue la única comunidad movilizada en el medio Itiyuro. Las familias de Km 12 y Km 14 se unieron para presentar el proyecto de Ley de Expropiación por tan solo 100 hectáreas para cada una, después de quedar progresivamente cercados entre campos de cultivo y tras años de resistir la exclusión de su propio bosque (Florentino Pérez, 2015). Tonono y Pacará se encontraron con procesos de despojo similares:

En 2003 (...) querían que nos vayamos de ahí los finqueros... somos cuatro partes [grupos de comunidades] (...) nosotros de antes vivimos ahí, conocemos... antes campeábamos todas partes, ahí (...) [Dibuja un plano en la tierra] él ha comprado este otro, ha pagado, nos han achicado, después ha venido este otro Olivera y dice este hombre que ‘yo le voy a hacer así la vuelta’, así posteando, no? (...) Con máquina ha cortado todo ahí, estaba queriendo desmontar... Nosotros venimos pasando de noche cortando los postes y ahí ha quedado nomás, no pudo trabajar (Toribio Campos¹¹, 2015).

Toribio hizo referencia al grupo de comunidades que —en 2003— vivían en la zona de Tonono y Pacará, como un conjunto de personas que “campeaban” por la región y apeló a la relación histórica que establecieron los grupos vecinos con el entorno; relación trastocada/cercenada por la llegada de “compradores”. Entendemos este proceso como una dinámica de apropiación del territorio, como una “nueva territorialidad”, que generó cierta tensión con el mercado y el Estado (Seoane, 2011). La tensión mencionada quedó mejor expresada un poco más adelante, cuando Toribio hizo referencia a la privatización del monte, como un proceso progresivo de fragmentación del territorio y comentó “nos han achicado”; además, menciona el propósito de los propietarios privados de cercar con postes y

⁷ Actualmente Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS).

⁸ Auxiliar bilingüe y referente de Hoktek T'oi, 2015.

⁹ Palmer y Griffiths, 2001.

¹⁰ Ley n.º 25549.

¹¹ Dirigente de Tonono, Comunidad Lapacho II, Tartagal, 2015.

desmontar. La resistencia se manifestó a través del cortado de los postes por parte de los wichí o mediante acciones públicas, como protestas y cortes de rutas (Toribio Campos, 2015).

La tensión entre ambas formas de apropiación del territorio, estaba inserta en un contexto mayor, relacionado con la transformación política económica del sistema agrícola hacia un modelo extractivo-exportador. Aunque se inició décadas atrás y atravesó diferentes orientaciones (neoliberales/neopopulares), permaneció la tendencia a conservar el sistema de acumulación mediante la liberalización, apertura y desregulación agrícola, a partir de la producción de *commodities* (Teubal, 2006). Progresivamente, este proceso de transformación del sistema agrícola se manifestó en la concentración de la tierra en pocos propietarios, en el cambio de la producción de granos y ganado hacia los monocultivos —especialmente la soja— y en la implementación de innovaciones tecnológicas que permitieron la expansión de la frontera agrícola sobre tierras anteriormente marginales para la agricultura (Lattuada y Neiman, 2005; Van Dam, 2008).

Tanto Km 12 y 14, como Tonono y Pacará, entre otras, fueron partícipes de la efímera organización regional Zlaqatahyi, que fue disgregada progresivamente a medida que los empresarios prometían beneficios a cada comunidad por separado (Antonio Cavanis¹², 2013). De todos modos, interpretamos que la aparente sectorización y dispersión formó parte de procesos más largos de organización pública y no-pública. A medida que sumamos historias de movilización en el sector, la aparente sectorización se esfuma y podemos comprender que existieron intentos de agrupación regional, continuidades y persistencias en las acciones organizadas por las distintas comunidades de la región del Itiyuro.

En la zona de la banda norte del Bermejo, desde los 80, las movilizaciones wichí se concentraron principalmente en tareas de asesoramiento para poder hacerse cargo de las recientemente donadas tierras anglicanas. La preocupación constante de los dirigentes de las distintas comunidades wichí de reunirse, juntarse, trabajar juntos, persistió a lo largo del tiempo y por momentos consiguieron sumar fuerzas (Valentín Rivero, 2003). A través del ejercicio asambleario lograron conformar Comisiones Vecinales en cada comunidad y obtener representatividad en el municipio. Sin embargo, aparecieron otras preocupaciones: el uso del monte que hacían las comunidades se extendía mucho más allá de los límites de las tierras otorgadas por los anglicanos y las tierras alrededor de estos poblados comenzaron a ser desmontadas: “Gente que viva del monte no le conviene...ellos más se fijan en la soja, el poroto, el maíz que ocupan muchas tierras muchas hectáreas, y es más todavía, porque el Estado negocia la tierra” (Leonardo Pantoja¹³, 2012).

En 2001 se conformó el Concejo de Caciques, que en 2003 pasó a ser el Consejo de Organizaciones Wichí (COW). Estas organizaciones constituyeron espacios asamblearios de trabajo a través de los que se consiguieron realizar obras y proyectos relacionados a la salud y la agricultura familiar. El COW funcionó hasta 2005 y luego entró en un paréntesis por inconvenientes en el desarrollo de un proyecto urbano (Miguel Montes, 2013). Sin embargo, el proceso de pampeanización¹⁴ continuó: “Los sojeros por allá, por allá, nosotros cuando nos demos cuenta nosotros estamos encerrados” (José Molina¹⁵, 2012). Por lo que, en 2011, las comunidades de la ruta 53 formaron la Federación Wichí: “Nosotros hicimos esto para que se vea que hay muchos problemas de tierras... Y nosotros estamos en

¹² Dirigente Iogys-wichí y exdirigente de Zlaqatahyi, Comunidad La Mora II, Tartagal, 2013.

¹³ Exdirigente wichí de la Federación Wichí de la cuenca norte del río Bermejo, fundador de la Comisión genocidio y de la Universidad del Monte, Misión Chaqueña, 2012.

¹⁴ Proceso de exportar el modelo pampeano a otras ecoregiones más sensibles en términos ambientales, al que se le aplica un paquete tecnológico (semillas transgénicas, siembra directa), que deja consecuencias irreversibles en la biodiversidad superior y en la composición interna del suelo (Pengue, 2005: 149).

¹⁵ Exmiembro del COW y la Federación Wichí, Carboncito, Salta, 2012.

eso, peleando contra los desmontes, luchando en contra de los terratenientes... hace como 2 años recién se hizo Federación Wichí y está nucleado en 17 comunidades” (Lucio Flores¹⁶, 2013).

En esta región, las características históricas de las movilizaciones giraron en torno a su articulación constante con el contexto, con tendencias a aunar fuerzas en una sola organización para generar procesos de resistencia; aunque incluyeron períodos de disgregación. Entendemos estos procesos como parte de la interacción con el contexto, en donde —según Bechis (2010:21)— los movimientos organizativos que mantuvieron un vínculo dialéctico en situaciones hegemónicas entre alteridades socioculturales colectivas, fueron modificados por ese mismo proceso.

Palabras finales

Nuestra experiencia de campo nos permitió acercarnos a las movilizaciones y procesos organizativos wichí del sector rural del chaco-salteño. La idea era comprender sus características históricas y los intereses en oposición que se encontraban en tensión. Algunas de las características históricas en común que encontramos en las tres zonas de referencia fueron, por ejemplo, la tendencia a agruparse, unirse, en una sola organización como Lhaka Honhat, Zalatahyi, Concejo de Caciques, COW y Federación Wichí. Otra característica observada fue la continuidad en las acciones, que persistió mediante distintas estrategias públicas y no-públicas. Al mismo tiempo, todas entraron en interacción con el contexto y se vieron modificadas en ese mismo proceso. Encontramos también que los intereses en oposición asociados a estas movilizaciones estaban relacionados con las nuevas territorialidades, que pusieron en tensión la apropiación del territorio por parte de las comunidades indígenas con las políticas económicas orientadas hacia el modelo extractivo-exportador. Nos proponemos pensar a partir de esto, si podemos comprender estos procesos como parte de las luchas emancipadoras frente a la persistente colonización latinoamericana.

Documentos

Boletín Oficial de la Nación Argentina, año LXXXII, n.º 13824, 09-12-1991, Decreto n.º 2609.

Boletín Oficial de la Provincia de Salta, año CIX, n.º 29806, 31-12-2001, Ley n.º 25549.

Entrevistas (por Natalia Boffa y grupo de voluntariado)

Antonio Cavañas, julio de 2013, dirigente Iogys-wichí y exdirigente de Zlaqatahyi, La Mora II, Salta.

Florentino Pérez, julio de 2015, auxiliar bilingüe y dirigente wichí, Hoktek T’oi, Salta.

José Molina, julio de 2012, exdirigente del COW y la Federación Wichí, Carboncito, Salta.

Miguel Montes, Julio de 2013, dirigente del Consejo de Organizaciones Wichí, Embarcación, Salta.

Lucio Flores, marzo de 2013, dirigente wichí de la Federación Wichí del Norte de la Cuenca del Río Bermejo, Misión Chaqueña, Salta.

¹⁶ Dirigente wichí de la Federación Wichí, Misión Chaqueña, Salta, 2013.

Leonardo Pantoja, julio de 2012, exdirigente wichí de la Federación Wichí de la cuenca norte del río Bermejo, fundador de la Comisión genocidio y de la Universidad del Monte, Misión Chaqueña, 2012.

Toribio Campos, julio de 2015, dirigente wichí, Tonono, Salta.

Valentín Rivero, enero de 2003, exdirigente wichí del Consejo de Organizaciones Wichí, Embarcación, Salta.

Bibliografía

Bechis, M. (2010). *Piezas de etnohistoria y de antropología histórica*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología.

Boffa, N. (2014). “Avance de la frontera agrícola en la provincia de Salta. La situación de las comunidades rurales wichí en el Departamento de San Martín (1990-2011)”, en: Fernández Hellmund, P. D. y Millán, M. (Comps.). *Organizaciones y movimientos sociales en la Argentina reciente (1966-2012)*, Bahía Blanca, Ediciones del CEISO-Instituto de Investigaciones Gino Germani, pp. 209-242.

Briones, C. y Ramos, A. (2010). “Replanteos teóricos sobre las acciones indígenas de reivindicación y protesta: aprendizajes desde las prácticas de reclamo y organización mapuche-tehuelche en Chubut”, en: Gordillo, G. y Hirsch, S. (Comps.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*, Buenos Aires, La Crujía, pp. 39-78.

Carrasco, M. y Briones, C. (1996). *La tierra que nos quitaron. Reclamos indígenas en Argentina*, Documento n.º 18, Buenos Aires, IWGIA.

Cloquell, S. y Giarraca, N. (1998). *Las agriculturas del MERCOSUR, el papel de los actores sociales*, Buenos Aires, La Colmena.

Harvey, D. (2004). “El nuevo imperialismo: Acumulación por desposesión”, *Socialist Register*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 99-129.

Lattuada, M. y Neiman, G. (2005). *El campo argentino. Crecimiento con exclusión*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

Palmer, J. y Griffiths, T. (2001). “Argentina. Historia de Hoktek T’oi (wichí)”, *World Rainforest Movement*, Boletín n.º 49. Disponible en: <http://www.wrm.org.uy/paises/Argentina/wichi.html>. Consultado en 2005.

Segovia, L. (2011). *Olhamel ta ohapehen wichí. Nosotros los wichí*, Salta, Graficas Crivelli.

Seoane, J.; Taddei, E. y Algranati, C. (2011). “El concepto de ‘movimiento social’ a la luz de los debates y la experiencia latinoamericana reciente”, *Primer Congreso Nacional de Protesta social, acción colectiva y movimientos sociales*.

Disponible

en:

http://www.cetri.be/IMG/pdf/090113_el_concepto_de_movimiento_social_a_la_luz_de_los_debtes_y_la_experiencia_latinoamericana_reciente_version_final_g.pdf. Consultado en 2013.

Teubal, M. (2006). “Expansión De la Soja transgénica en la Argentina”, *Realidad Económica*, n.º 220. Disponible en: <http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=873>. Consultado en 2012.

Teubal, M. (2009) “La lucha por la tierra en América Latina”, en: Giarraca, N. y Teubal, M. (Comps.). *La tierra es nuestra, tuya y de aquel: las disputas por el territorio en América Latina*, Buenos Aires, Antropofagia.

Van Dam, C. (2008). *Tierra, territorio y derechos de los pueblos: indígenas, campesinos y pequeños productores de Salta*, Buenos Aires, Secretaría Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.

Hacia el trazado de una educación intercultural: discusiones, proyectos y anteproyectos en el Senado de la Nación en la primera década del siglo XXI

Claudia María Iribarren

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

iribarren@criba.edu.ar

La educación intercultural es uno de los temas que en los últimos años ha despertado especial interés entre las diferentes disciplinas: la historia, la antropología, la sociología y el derecho. Cada uno de estos enfoques ofrece distintas perspectivas sobre un tema complejo, que exige prontas respuestas.

La presencia simultánea en un mismo espacio social, político, económico y educativo de individuos y grupos que afirman deferentes identidades culturales y reclaman reconocimiento de valores, normas, prácticas sociales e institucionales acordes con ellas, constituye hoy, un factor que estructura nuestra sociedad. Esta realidad multicultural exige reflexión y transformación para que se convierta en realidad intercultural. En los últimos años el constante encuentro entre personas de distinta procedencia y culturas en la historia de la humanidad nos invita a reflexionar con el objetivo de abrir nuevas perspectivas e inspirar propuestas interculturales (Sáez Alonso 2008: 103).

El permanente intercambio que se ha potenciado con el proceso de globalización y el acelerado avance tecnológico, permite un contacto simultáneo de personas que habitan distintas y distantes partes del mundo. Estas características de la sociedad actual y global hacen que la educación adquiera un lugar relevante en la capacitación del hombre para enfrentar las realidades complejas que impone la nueva transformación social.

Sin dudas, el ámbito educativo es un espacio donde se reflejan los valores, conocimientos y estilos de vida de los múltiples grupos sociales que conforman una sociedad. Asimismo, constituye un campo en el que se revelan las disputas por ganar los espacios culturales protagonizados por una parte, por los Estados hegemónicos y por otra, por los Pueblos Originarios que resisten la coerción de las políticas educativas dominantes, a través de diferentes estrategias y modalidades. Entendemos también que la interculturalidad¹ en el terreno educativo es condición necesaria para la conformación de Estados plurales.

En el presente trabajo nos proponemos dar a conocer algunas de las propuestas discutidas en el Senado nacional respecto a la educación intercultural en la primera década del siglo XXI. Centraremos nuestro estudio en la extensa producción legislativa desarrollada entre los años 2002/2003, describiremos el contenido, objetivos y fundamentación del material documental y considerando los límites

¹ Existen múltiples definiciones sobre interculturalidad, en nuestro caso nos interesa abordar el concepto como cuestión de agenda y políticas públicas gestionadas y administradas a nivel nacional e internacional. Cfr. García Vázquez, C. (Comp.) (2008). *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

de extensión de la ponencia, analizaremos los rasgos en común que comparten los fundamentos que acompañan y defienden los proyectos presentados.

Ciertamente, las iniciativas constituyen un impulso en las políticas y acciones tendientes a garantizar el cumplimiento de los preceptos constitucionales y un avance en la posibilidad de construir ordenamientos político-jurídicos que permitan la expresión de la heterogeneidad de nuestra sociedad.

La mayoría de estas propuestas tienen origen en la Comisión de Asuntos Indígenas, perteneciente al Senado de la Nación, dirigida por la senadora Sonia Escudero², con el propósito de fortalecer la educación de los habitantes de los pueblos originarios asentados en lo que hoy es Argentina.

Presentación y descripción del material documental

1. Senado de la Nación, carta a la Ministra de Educación, Buenos Aires, 9 de octubre de 2002

La Comisión de Población y Desarrollo invita a la Ministra de Educación a participar del Encuentro sobre “Políticas Indígenas de Educación”, el 24 de octubre en el Salón Auditorio del H.S.N. En la carta se expone un amplio temario a desarrollar:

1. Lineamientos, estrategias y pautas orientadoras de la política para la Educación Intercultural Bilingüe en el país.
2. Grado de participación, en dicha política, por parte de los pueblos indígenas.
3. Cantidad de establecimientos bilingües y número de alumnos de las distintas etnias existentes en las provincias con población originaria.
4. Elaboración de material didáctico, número de egresados a nivel primario.
5. Diseño del proyecto programa de capacitación para maestros y auxiliares bilingües.
6. Partida presupuestaria destinada para educación bilingüe e intercultural.

2. Senado de la Nación, carta al presidente del Instituto de Asuntos Indígenas, Buenos Aires, 9 de octubre de 2002

La comisión de Población y Desarrollo, invita al Presidente del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas a participar del Encuentro sobre “Políticas Indígenas en Educación” a realizarse el 24 de octubre en el Salón Auditorio del H.S.N. Se desarrollará el siguiente temario:

1. Proyectos y conclusiones de los talleres pedagógicos de consulta, llevados a cabo entre 1997-1999 con financiamiento del Instituto.
2. Estado del proyecto de capacitación y documentación de lengua de las comunidades pilagá, asistida y financiada por el INAI.
3. Enumeración y descripción de planes de educación para indígenas, instrumentados durante los años 2001 y 2002.
4. Análisis de los avances logrados en la instrumentación de una educación bilingüe e intercultural.

² Senadora Nacional electa por la provincia de Salta en los periodos 2001-2007 y 2007-2013. Es abogada egresada de la Universidad Católica de Salta. Durante su gestión como Senadora, representó a la Argentina ante el Parlamento Latinoamericano en donde fue Secretaria General desde el 8 de diciembre de 2007 hasta el 3 de diciembre de 2010. Se destacó en el 2007 por encontrarse entre los 10 primeros puestos de la encuesta realizada por la revista *Semanario Parlamentario* sobre los senadores y diputados más trabajadores. La senadora ocupó el segundo puesto.

5. Cantidad de los auxiliares bilingües en distintos establecimiento educativos.

3. Senado de la Nación, carta a la ministra de Educación, Ciencia y Tecnología, Dra. Da. Graciela María Giannettasio. Buenos Aires, 4 de noviembre de 2002

La Comisión de Población y Desarrollo del Senado trabaja estrechamente con las distintas etnias argentinas para alcanzar un mayor desarrollo intercultural y acrecentar las posibilidades de profundizar y extender la educación bilingüe. En este contexto, se solicita con carácter de urgente una audiencia a la cual concurrirán representantes indígenas, para que explique el por qué de la demora en la entrega de becas para estudiantes indígenas de distintos niveles escolares e inclusive universitario, como así también el desconocimiento sobre los planes en política educativa bilingüe e intercultural.³

4. Senado de la Nación, carta a la senadora nacional Graciela Yolanda Bar, Buenos Aires, 19 de noviembre de 2002

La Comisión de Población y Desarrollo llevó a cabo el 24 de octubre de 2002 el Encuentro Parlamentario sobre Participación Indígena en Políticas de Educación, dando cuenta de las exposiciones y debates.

5. Proyecto de comunicación. 28 de noviembre de 2002⁴.

El senado de la Nación, informe de razones por las cuales se suspendió el “Proyecto de Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborígen” en el marco del “Plan Social Educativo”⁵. Cuando el Estado Nacional tiene la responsabilidad insoslayable de garantizar al conjunto de la población el acceso a conocimientos básicos, valiosos y necesarios para desenvolverse en las circunstancias actuales y futuras; mejorar las condiciones de enseñanza aprendizaje, combatir las desigualdades educativas mediante acciones compensatorias.

6. Proyecto de resolución. 18 de Diciembre de 2002

El Senado de la Nación Rresuelve que el presidente del Honorable Senado de la Nación se dirija a su par de la Honorable Cámara de Diputados, a fin de proponer a la comisión pertinente la inclusión de una partida en el proyecto de ley de presupuesto general de gastos de la administración pública del año 2003, para que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología a través del Instituto Nacional de

³ Carta fechada el 4 de noviembre de 2002, firmada por la presidenta de la Comisión de Población y Desarrollo, Senadora Sonia Escudero. sec 5, n.º 4224/02, hora 14, 15, 3 fol. Archivo del Senado de la Nación.

⁴ Mesa de Entradas, 28-Nov-2002, sec 5, n.º 3262/02, hora 20, 15, 3 fol. Archivo del Senado de la Nación.

⁵ Proyecto de comunicación. Mesa de Entradas, 28-Nov-2002, sec 5, n.º 3262/02, hora 20, 15, 3 fol. Archivo del Senado de la Nación.

Asuntos Indígenas otorgue becas a los estudiantes aborígenes de todos los niveles incluido el universitario⁶.

7. Senado de la Nación. El senado y la Cámara de Diputados sancionan con fuerza de Ley.

Artículo 1 : Incorpórase como Artículo 34 bis de la Ley Federal de Educación el siguiente texto: “El Estado Nacional conjuntamente con las Provincias y los Municipios, en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación... y previa consulta al INAI, instrumentaran contenidos más específicos y acordes con la región en la que habita cada etnia o comunidad, teniendo en cuenta las condiciones geográficas, climáticas, la flora, la fauna y, fundamentalmente, la cultura, las creencias y costumbres”.

Artículo 2: Incorpórase como Artículo 34 ter de la Ley Federal de Educación el siguiente texto: “En las áreas indígenas de las Provincias, tanto en las Unidades Educativas de Gestión Estatal, como en las de Gestión Privada, se desarrollará una educación cultural y lingüística adaptada en base a los siguientes principios:

- a) La educación será plurilingüe e intercultural, abarcará todos los niveles de escolaridad.
- b) Cada institución deberá, incorporarla en su Proyecto Curricular Institucional.
- c) La enseñanza será impartida por maestros indígenas o por auxiliares bilingüe.
- d) Las Institutos de Formación Docente de las Provincias, deberán implementar un Seminario obligatorio para el tratamiento de la enseñanza y aprendizaje en comunidades indígenas.
- e) Los Estado Provinciales deberán garantizar la capacitación, financiación y distribución de material didáctico adecuados a las características culturales y a la lengua de las distintas comunidades indígenas.
- f) En las escuelas en la que no haya población aborígen se desarrollará la cuestión indígena, su historia y su presente, ponderando actitudes de tolerancias, valoración, respeto y de intercambio.

8. Proyecto de Ley. 20 de marzo de 2003⁷

El Senado de la Nación y la Cámara de Diputados a través del siguiente proyecto de Ley, propone la creación en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Servicio Educativo Nacional para las Comunidades Indígenas, que se hayan asentadas en todo el territorio nacional. Tiene como finalidad estructurar una oferta educativa para los indígenas jóvenes y adultos de todas las etnias de la Argentina que les permita contemplar los estudios de los niveles EGB 1, EGB 2, EGB 3 y Polimodal.

Objetivos:

- a) Formular políticas, elaborar planes educativos. Determinar la ubicación y cantidad de las comisiones de alumnos indígenas.
- b) Convocar y seleccionar al personal docente que llevará a cabo las acciones del servicio educativo, garantizando que un treinta por ciento de los docentes dominen la lengua de la etnia a quien va dirigida la propuesta.

⁶Proyecto de Resolución. Mesa de Entradas, 18-dic-2002, sec 5 n.º 3373/02, hora 16,10, 3 fol. Archivo del Senado de la Nación.

⁷Archivo del Senado de la Nación, Sec. 5, n.º 268/03, 7 fol. Proyecto de Ley presentado al Senado de la Nación, el 20 de marzo de 2003, por la senadora nacional por la provincia de Salta, Dra. Sonia Escudero, bloque Justicialista.

- c) Proveer y distribuir materiales adecuados a las características y a la lengua de las distintas comunidades indígenas.
- d) Dotar el mobiliario básico, equipamiento informático y toda la infraestructura necesaria.

9. Programa nacional de escuelas prioritarias. Proyecto de Escuelas Prioritarias Aborígenes

Presentación de las experiencias de las escuelas prioritaria aborígenes seleccionadas por regiones: Región Centro, NEA, NOA y Sur. En cada una de ellas se señalan los siguientes datos: jurisdicción, etnias/grupo poblacional, nombre de la experiencia y educación formal/ no formal.

Revisión de las propuestas y sus argumentos

Los argumentos de los diferentes proyectos que fueron expuestos para su defensa comparten puntos a destacar:

Antecedentes de Legislación Nacional e Internacional: En general en la elaboración de las diversas propuestas se tuvieron en cuenta las recomendaciones y lineamientos internacionales⁸. En cuanto a la legislación nacional se referencia la Ley n.º 23302 sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes, la reforma de la Constitución Nacional en 1994 y la Ley n.º 24071 por la que se ratifica el Convenio n.º 169 de la O.I.T.

Situación de los Pueblos Originarios en Argentina: coinciden en sostener que la situación de los aborígenes en la Argentina es una de las más complicadas del continente Latinoamericano, sobre todo si tenemos en cuenta el largo tiempo en que los pueblos originarios fueron invisibilizados, al extremo de llegar a sostener que en la Argentina no había indígenas. Si bien es cierto que en los últimos años hubo un importante avance en cuanto a la integración de los aborígenes a la sociedad y en relación con la protección y reconocimiento de sus derechos, quedan aún asuntos pendientes.

La importancia de la educación bilingüe e intercultural: Estos proyectos comparten el propósito de tratar temas relacionados con la educación de los indígenas, y su interrelación cultural y social. Asimismo, tiempo ampliar y especificar los objetivos que se tuvieron al sancionar la Ley n.º 23302 sobre Política Indígena y apoyo a las comunidades Aborígenes, donde se prevén normas que intensifican los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas, resguardando y revalorizando la identidad histórica y cultural de cada comunidad.

Consulta a los Pueblos Originarios: Acuerdan en la consulta previa al INAI en lo que respecta a contenidos y temática a desarrollarse, ya que es el organismo que representa a las diversas etnias en el ámbito nacional y con ello se asegura la participación activa de los aborígenes evitando vulnerar su derecho a la autodeterminación.

⁸ Conferencia Mundial para todos, Tailandia, 1990, en la que se acuerda incrementar los porcentajes de alfabetización de la población, en particular de las mujeres, niños y niñas en situaciones especiales www.oeis.es/efa2000Jomtien.htm. Reunión Regional de las Américas de Evolución para todos, Santo Domingo, 2000. www.unesdoc.org/images/0013/001316/13657so.pdf. Foro Mundial de Educación, Dakar, 2000. Objetivos: Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa. www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf.

Equidad en las oportunidades: Los ejes estratégicos de las propuestas se dirigen a fortalecer las dimensiones de equidad y calidad de educación para los jóvenes y adultos indígenas de todas las etnias del territorio nacional, incrementando los niveles de inclusión, retención y permanencias. Su fin último, es permitirles completar sus estudios de los niveles EGB1, EGB2, EGB3 y Polimodal.

Asimismo plantean prepararlos para la vida activa, integrando la cultura aborígen y la cultura nacional, teniendo en cuenta que la educación para los indígenas es un intercambio de sabiduría y valores culturales en constante armonía entre la naturaleza y la humanidad. Es el respeto por las lenguas tradicionales y las costumbres aborígenes.

Planes educativos: Por otra parte los planes educativos, vigentes en nuestro país, no contribuyen a superar estas diferencias. Para que la educación se convierta en un verdadero instrumento de desarrollo de los pueblos indígenas, es necesario hacer esfuerzos y realizar mayores inversiones.

Para ello y para lograr estos objetivos la propuesta propone la formulación de políticas, planes y programas específicos. Convocar, personal docente capacitado que pueda conocer, asumir y comprometerse con la filosofía de programas interculturales.

Formación de docentes: La formación de profesionales capaces de: intervenir en los diversos momentos del desarrollo curricular, identificar las necesidades básicas de aprendizaje que deben desarrollar los educandos que viven en contextos plurilingües y elaborar textos y guías para el uso de maestros y alumnos en cada una de las áreas del currículo escolar.

Se considera importante que los docentes dominen la lengua de las etnias, ya que la falta de conexión entre los contenidos impartidos en las escuelas de forma habitual y la cosmovisión de las distintas culturas indígenas, está provocando una pérdida de identidad que conlleva a una degradación de los valores y a la tendencia a pensar que lo que siempre han vivido en sus comunidades no es importante. Como resultado de ese sentimiento, niños y jóvenes sienten que deben cambiar sus costumbres por otras más occidentalizadas que son las que les enseñan desde pequeños en las escuelas. Siendo importante recordar que una población que olvida su origen es un pueblo desarraigado, que pierde el orgullo y su capacidad de superación.

Invitan a las provincias, especialmente aquellas que cuentan con numerosa población indígena, a que se adhieran y sean protagonistas en el desarrollo de las políticas y programas de educación intercultural.

Reflexiones finales

Hace ya algunos años venimos realizando diversos estudios sobre legislación que contempla el derecho de los pueblos originarios, lo que nos permite sostener que existe interés respecto de las diferentes problemáticas que involucran a las comunidades indígenas. Resulta interesante comprobar la insistencia con que de los poderes del Estado abordan la cuestión de los Pueblos Originarios en áreas relacionadas a la posesión y restitución de la tierra ocupada ancestralmente, educación bilingüe, intercambio cultural y respeto a sus tradiciones y modos de vida. Tampoco cabe duda que el tema no es indiferente y se ha convertido en el motivo de una cuantiosa producción labor legislativa, sobre todo a partir de la Reforma de la Constitución de 1994.

Sin embargo, debemos preguntarnos qué ocurre entre la teoría y la práctica, dónde pierden fuerza las discusiones, razones y argumentos en pos de una política pública que permita el desarrollo e intercambio cultural. Es evidente que al momento de ejecutar las numerosas leyes, proyectos y propuestas,

aparece la disociación existente entre los conceptos teóricos proclamados en los diversos proyectos y la realidad que pone de manifiesto que no se ha avanzado lo suficiente, aunque exista una “aparente” conciencia del nuevo escenario que impone la sociedad en la que vivimos.

Hay diversas miradas que concurren en auxilio de estos interrogantes y nos permiten aclarar desde donde el Estado sigue contemplando la cuestión de los pueblos originarios. En general, podemos observar que en la mayoría de los proyectos analizados, la propuesta de educación intercultural-bilingüe, la lengua y la cultura indígena aparecen como objetos a preservar, rescatar e incluso fortalecer (Briones 2008); el poder hegemónico retoma, recupera y valora lo indígena sin comprender legítimamente lo que significa para estos pueblos el reclamo y reconocimiento de sus tradiciones (Briones 2008).

En estos proyectos observamos que la propuesta de educación de prepararlos para la vida activa e integrar la cultura aborígen y la cultura nacional, se reduce básicamente al espacio escolar, sin modificar demasiado la oferta educativa. Esta concepción adopta la forma de una “reparación histórica”, que da cabida a la expresión de identidades y valores silenciados en la esfera pública, sin revisar las reglas de juego en el ámbito de interacción.

La falta de flexibilidad en las concepciones que rigen aún, tiene que ver con la filosofía de los vencedores y vencidos, aplicada durante largo tiempo, que todavía no ha sido superada totalmente. Para ello es necesario modificar los contenidos escolares desde la escuela primaria hasta universitaria y comenzar a contar la verdad histórica, dejando de justificar y negar la existencia de los pueblos originarios, su lengua y cultura. Otra estrategia interesante es analizar la posibilidad de comenzar a recorrer el camino para lograr que sean los propios indígenas los que logren, en algún momento, ser los maestros ubicados frente al grado.

Reafirmamos en el campo de la interculturalidad se impone la búsqueda de estrategias creativas para un intercambio que permita diseñar programas políticos y ordenamientos jurídicos, que hagan lugar a las expresiones de heterogeneidad que se manifiestan en nuestra sociedad. La heterogeneidad y la diferencia cultural son realidades aceptadas en casi todas las sociedades modernas, sin embargo, el solo reconocimiento de la diversidad no basta para encausar el desarrollo cultural.

Archivo

Archivo del Senado de la Nación.

Bibliografía

- Briones, C. (2008). “Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando?”, en: García Vázquez, C. (Comp.). *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- García Vázquez, C. (Comp.) (2008). *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- GELIND (Grupo de Estudios en Legislación Indígena: Briones, C.; Carrasco, M.; Escolar, D., Lazzari, A.; Lenton, D.; Obarrio, J. M. y Siffredi, S.) (1999). “Etnografía del discurso jurídico sobre lo indígena. La resolución 4811 de 1996 desde la pragmática”, *II Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, vol. 7, n.º 8, p. 51-68.
- Sáez Alonso, R. (2008). “La educación intercultural para una sociedad global”, en: García Vázquez, C. (Comp.). *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes*, Buenos Aires, Prometeo Libros, pp. 103-129.

Del Día de la Raza al Día del Respeto a la Diversidad Cultural: el camino hacia la práctica, ¿es posible?

Clara Soledad González
Universidad Nacional del Sur
claru902014@gmail.com

Introducción

El término “raza”, hijo del siglo XIX e inseparable compañero de la noción de progreso aún sigue entre nosotros, es que la construcción de contextos pluriculturales en la sociedad es un camino que está comenzando, mejor dicho que estamos comenzando todos de manera colectiva.

Esos conceptos han sido internalizados a través de la educación escolar, y es por eso que la escuela, y más específicamente el aula, debe ser el ámbito donde comience la verdadera creación de sociedades pluriculturales visibles y emancipadas, ya que es en el aula donde los estudiantes reciben el discurso legitimador que los hace reivindicar o no públicamente su identidad en todas sus variables, pero que específicamente aquí nos centraremos en la identidad étnica, particularmente a la de los Pueblos Originarios en la Argentina, aunque teniendo siempre presente la integración latinoamericana a este objetivo.

Aquí, puntualmente voy a considerar una pequeña parte de este camino en construcción, que está plasmado en el cambio del nombre de la efeméride del “12 de Octubre”. Busco ver como este cambio en la legislación puede llevarse a la práctica en la escuela, a donde este cambio legislativo apunta principalmente.

En el desarrollo del trabajo voy a dedicar una primera parte a dar unos lineamientos respecto a la parte legislativa, solo a modo de contextualización, para luego dar paso a la reflexión de las prácticas de enseñanza que brindarán herramientas para llevar a cabo la tarea de crear contextos pluriculturales visibles. Para la parte de reflexión utilizare como disparador y guía un libro realizado por la Productora de Contenidos Interculturales Nutram Neyen, que tiene justamente el objetivo de brindar, como indica su título, herramientas pedagógico-didácticas para crear contextos pluriculturales en el aula.

Primera Parte

La declaración del “12 de Octubre” como fiesta nacional en nuestro país fue en 1917 por medio de un decreto del presidente Yrigoyen, aunque encontramos un primer antecedente en el decreto presidencial de Pellegrini, en 1892, con motivo de la invitación del entonces Reino de España a conmemorar, en ese entonces todavía considerado descubrimiento de nuestro continente, su cuarto centenario. En ese mo-

mento se trataba fundamentalmente de una celebración y reivindicación de la hispanidad, centrada en la idea de “descubrimiento” de América como acontecimiento trascendental para la humanidad por sí mismo y porque, parafraseando el decreto de Yrigoyen, “...todas las renovaciones posteriores del espíritu derivan de este suceso...”.

Es a fines de la década del 90 donde el “Día de la Raza” vuelve al ámbito del interés legislativo en un proyecto por parte de un grupo de diputados, que si bien no logra prosperar y el decreto de Yrigoyen continúa vigente, muestra que los procesos internacionales respecto a la cuestión del respeto a los, todavía indígenas en ese momento, no nos era ajena, aunque todavía faltaba para ver a los Pueblos Originarios como sujeto vivo (es decir, ni como inexistente en la cotidianidad —o sea como otro que si vive lo hace muy lejos de nosotros y detenido en el tiempo— ni como personaje folklórico descontextualizado).

En 2005, el INADI a través de un proyecto de Naciones Unidas redacta un documento: Hacia un Plan contra la Discriminación, pretende servir de diagnóstico del problema de la discriminación en la Argentina. Lo importante de este documento en este recorrido evolutivo, es que empieza a instalar el tema desde una perspectiva de Derechos Humanos, enmarcado en la perspectiva internacional. Y es este organismo quien, en el 2007, presenta el proyecto al Ejecutivo Nacional para cambiar la denominación de la fecha a “Día de la Diversidad Cultural Americana”, que en sus prerrogativas buscaba alejarse de la postura que levanta la bandera de la conquista desde Europa para pasar a un día de reflexión histórica. La aprobación se produce por medio del Decreto presidencial n.º 1584/2010.

Este cambio de denominación no puede considerarse como algo insignificante, ya que se trata del primer paso del proceso de reparación histórica que debe ser llevado a cabo por parte del Estado. Su importancia no nos puede impedir ver que debe avanzarse también en el terreno práctico de lo cotidiano para no dejar que sea una mera cuestión simbólica.

Debido a que en el decreto presidencial se hace mención explícita del Ministerio de Educación como agente encargado de incorporar las reformas necesarias para incorporar el cambio y suprimir todas las referencias discriminatorias xenófobas, tanto de los calendarios escolares como de las currículas de capacitación a docentes, considero necesario, mencionar al menos, que en el Marco General de Política Curricular y, en particular, en los diseños curriculares por año de educación secundaria, todos textos del 2007 y elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación, se incluye entre los principios fundamentales de la política educativa la inclusión de la perspectiva intercultural.

Como esta pequeña enumeración evolutiva, buscaba solo mostrar de modo sintético el recorrido normativo, llegó a la normativa educativa, es momento de pasar a la escuela en general y al aula en particular. Obviamente sin olvidar que, aunque entremos al aula, es la perspectiva intercultural la que nos recuerda que ese aula y esa escuela son parte de esa sociedad que busca construirse desde la pluriculturalidad, con la que convive invisibilizada. Esto es lo más importante, ya que es la verdadera brújula de este proyecto, porque esos contextos pluriculturales ya existen y de lo que se trata es de visibilizarlos (lo que ya está en camino) y legitimarlos.

Segunda Parte: Quien domina, denomina

Cuando se empieza con el aspecto educativo, es necesario mencionar el primer antecedente de educación pluricultural. Se trata de la educación bilingüe, derecho presente en nuestra Constitución desde 1994. Considero importante retomar este antecedente por el significado simbólico que conlleva. Incluir la lengua madre, en la que uno ha sido enculturado no solo es importante a nivel individual, sino que

también legitima la entrada de lo propio en un ámbito oficial como es la escuela. Además la entrada de la lengua propia actúa como abre puertas, no solo comunicativas sino a la cosmovisión propia, ya que el idioma como producto cultural de una comunidad particular, no deja de ser una manifestación cultural más y, como tal no, puede separarse del código cifrado al que pertenece. Así, una vez que se da entrada a la lengua se puede dar entrada a la memoria de toda una comunidad. Solo así la inclusión del idioma tendrá sentido para dar lugar a lo pluricultural sino no es más que simple traducción de la cosmovisión hegemónica.

Antes de seguir comentando reflexiones respecto a las prácticas que ayudan a la creación de contextos pluriculturales en la escuela, quisiera mencionar algunos datos respecto al libro que guía este trabajo: *Aportes de los Pueblos Originarios a la Educación en el Bicentenario. Herramientas Pedagógico-Didácticas para crear contextos Pluriculturales en el Aula*. Se trata de una obra colectiva, un compilado de voces, que fue concebido con el objetivo de ser una herramienta práctica para docentes, por lo tanto cada eje que desarrolla incluye múltiples propuestas de actividades para ser llevadas a cabo en el aula. Es el primer libro realizado por la editorial Nutram Neyen, cuyo nombre significa “el relato toma aliento de vida”. El texto se encuentra dividido en cuatro ejes; el primero presenta un análisis de estos 200 años de historia argentina, desde la pluma de académicos de diversas instituciones (Eje Memoria y Bicentenario) quienes pasan cuenta a las políticas indigenistas de Estado, en las cuales la dicotomía civilización o barbarie es la que lleva la batuta conduciendo irremediablemente o al genocidio (en todas sus variantes, no solo grandes matanzas en un corto período de tiempo como política de “limpieza”, sino a través de matanzas a mediano y largo plazo por la desidia, el abandono y el envenenamiento de comunidades y ambiente, este último un binomio imposible de separar) o a la negación de la propia identidad. El segundo eje es Identidad y Cosmovisión Originaria, en el cual miembros de diferentes pueblos comparten desde su propia voz aspectos constituyentes de su cultura sin llegar al riesgoso lugar donde a veces se instalan estos intentos de difusión de sistemas culturales, que es la famosa recopilación de saberes ancestrales, lugar que no hace más que instalar estereotipos, quedarse con el personaje folklórico y no tomar a las culturas como lo que realmente son: una serie de estrategias variables que adopta una comunidad para vivir en relación con su medio, también variable por sí mismo y por resultado de esa misma interacción constante. Por eso, si bien este eje no deja de lado la memoria colectiva transmitida a través de generaciones, no escapa a la reflexión sobre como ver y vivir en este presente que todos compartimos, época de una cada vez más amplia toma de conciencia de la existencia real de los Pueblos acompañada también de una mayor conciencia ecológica que, indudablemente es bienvenida ya que contribuye a la visibilización de problemáticas.

Tercer y cuarto eje son los que quiero comentar más detenidamente; el primero de ellos, es el que se ha denominado Educación. En el mismo están compartidos una serie de proyectos y talleres áulicos de educación intercultural que se han llevado a la práctica, los cuales no solo han incluido más de un área de aprendizaje, característica importante, ya que permite llevar a cabo actividades diversas y permite tomar el aprendizaje como algo global, relacionado entre sí, sino que también se han mantenido estrechamente vinculados a lo cotidiano, a lo singular de cada grupo, en cada escuela, en el lugar donde viven quienes lo llevan a cabo y, sobre todo con extensión en el tiempo, requisito fundamental para que se trate de un proyecto, con objetivos a concretar y no una actividad aislada.

Quiero compartir uno de los cinco proyectos que se mencionan en este tercer eje, al menos en sus rasgos fundamentales para poder ver cómo es posible pasar de lo abstracto de la normativa o diseños curriculares a lo concreto del aula.

Proyecto Peuma Wunnam (Sueños del Amanecer): surgió en el año 2004 como proyecto Interdistrital (Olavarría-Bolívar) e Intercultural frente a la necesidad de visibilizar a la población originaria en el ámbito escolar. Se trabajó hasta el año 2008, abarcando a inspectores, directores, docentes y

alumnos de diferentes niveles educativos e instituciones, que llegaron en una segunda etapa a treinta en total, entre las dos localidades. Docentes y directivos recibieron un acompañamiento pedagógico, a través de capacitaciones, charlas por parte de la Comunidad Mapuche y de material bibliográfico. Debido a que se trata de un proyecto amplio, con participación de varias instituciones, el libro comparte uno de los proyectos áulicos, que se destino a los alumnos de quinto y sexto año de la escuela primaria “Combate de San Jacinto” del Barrio AOMA. La vinculación al entorno se puede ver de forma muy clara en este proyecto, porque los interrogantes a resolver son respecto al origen del barrio y al suceso que da nombre a la escuela. No se trata solo de vincularse al entorno sino de desarrollar sentimiento de pertenencia, de identificarse y saber que el lugar tiene su historia, la cual es parte de nosotros y conocerla es necesario para la construcción de la identidad tanto individual como colectiva. Respecto a lo curricular, las actividades se dieron en las áreas de Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje, en las que trabajaron tanto específicamente lo referido al proyecto como generalidades que permitieran adquirir las competencias necesarias para llevarlo a cabo. También fueron realizadas actividades fuera del ámbito institucional necesarias para enriquecer las herramientas para llevar a cabo el proyecto, que culminaría con la realización de un cortometraje sobre, y en él, arroyo San Jacinto. Por supuesto, como el objetivo principal era no separarse del entorno y trabajar con la pertenencia, las actividades fuera del aula también incluyeron la participación en el acto local del “12 de Octubre” como agentes multiplicadores de su experiencia educativa. Lo que nos lleva al cuarto eje, el que trata las efemérides.

Este cuarto, y último eje, sale del aula para invitarnos a preguntarse: ¿qué estamos transmitiendo a los alumnos y a la comunidad educativa toda cuando participamos en un acto escolar? ¿Puede estar presente en esas representaciones la pluriculturalidad? ¿Sirven los actos escolares para dar espacio a la diversidad cultural? ¿Las efemérides y los próceres les abren un nuevo espacio a los protagonistas de la historia de los Pueblos a los que pretende incluir? Todos estos interrogantes parten de un primer supuesto fundamental que no podemos obviar “...que, entre otras cosas, un acto escolar es un acto político, un ejercicio de representación que más que traer el pasado para meramente recordarlo, lo usa para callar o para gritar la desigualdad y/o la diversidad” (Díaz. R., revista *El Monitor* n.º 21). Este eje toma ocho efemérides de nuestro calendario escolar para proponer nuevas formas de trabajar las mismas mientras las cuestiones planteadas un poco más arriba se empiezan a problematizar.

Se comienza con el “Día Nacional de la Memoria”, que si bien es una fecha que recuerda un acontecimiento puntual de nuestra historia reciente, puede ser un buen disparador para tratar las cuestiones de genocidio y del Estado como agente de violencia para los crímenes cometidos contra los Pueblos Originarios, tanto durante la conquista y colonización como posteriormente con la instalación del sistema económico de los grandes terratenientes. Con la celebración del “25 de Mayo” tenemos un problema similar, porque también se trata de un acontecimiento puntual y a primera vista pareciera que la cuestión originaria no tiene lugar en el acontecimiento, por eso lo principal es abandonar estereotipos y tratar de encontrar donde se ubicaban en esa sociedad, de la que formaban parte, no solo los Pueblos Originarios sino también otras minorías étnicas (minorías en el sentido de lugar ocupado en la escala social, porque en cuanto al número es muy probable que no se tratará de minorías), porque no podemos dejar de lado el mestizaje en todas sus variantes. El “Día de la Bandera” nos brinda la posibilidad de pensar en los símbolos originarios y su significado. Pero, además Belgrano es un prócer que no puede ser separado de su contexto, es así que esta fecha y las siguientes, “9 de Julio” y “17 de Agosto” que nos permiten trabajarlas en conjunto para poder analizar y ver esto como el proceso latinoamericano que fue y el rol jugado por un número mucho más amplio y diverso en este momento de Pueblos. Por supuesto que la cuestión del mestizaje es transversal, no solo al trabajo con efemérides sino a todo el trabajo de toma de conciencia de contextos pluriculturales, pero sí de efemérides hablamos, es la del “10 de Noviembre” que dispara estos temas, sobre todo para abandonar estereotipos y pensar en la vida

de frontera y del ámbito rural como de convivencia dinámica. Por supuesto, es con la fecha del “12 de Octubre” donde más puede trabajarse el tema, sobre todo si lo que se está buscando es un cambio de ver misma, es por eso que debería apoyarse en dos aspectos; el primero, es el trabajo de la misma como el inicio de genocidio y segundo, el respeto a la diversidad cultural. El primero de los temas es el más amplio y complejo de llevar a cabo, porque el límite para cruzar al otro extremo de la postura e instalarse en “buenos y malos”, impide problematizar el proceso en su totalidad con sus matices e intereses involucrados.

Consideraciones Finales

Después de haber hecho este pequeño recorrido a través de la nueva currícula escolar y del libro con el que decidí trabajar, puede verse que el objetivo de crear contextos pluriculturales en el aula no es ni posible ni realizable, sino que ya ha dejado el terreno de lo hipotético o de la teorización para ser llevado a cabo, y eso es lo que está ocurriendo en la práctica. Por lo que considero que la nueva tarea es ampliarlo, actuar como agentes multiplicadores, difundirlo y, por supuesto llevarlo a la práctica participando todos, desde nuestro lugar como docentes y futuros docentes, sabiendo que el tema se puede y debe tratar desde todas las áreas y en todos los niveles educativos. El desafío es la creación de contextos pluriculturales visibles a la sociedad toda.

Bibliografía

- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades des Sistema Educativo*, Buenos Aires.
- INADI (2005). *Hacia un Plan Nacional contra la Discriminación: La Discriminación en Argentina*, Buenos Aires.
- Nutram Neyen Productora de Contenidos Interculturales (2010). *Aportes de los Pueblos Originarios a la Educación en el Bicentenario. Herramientas Pedagógico-Didácticas para crear contextos Pluriculturales en el Aula*.

Raza y racismo desde una enciclopedia infantojuvenil de principios del siglo XX.

Ideas, prejuicios y estereotipos

María Mercedes González Coll¹

Universidad Nacional del Sur

mgonzalezcoll@uns.edu.ar - mgonzalezcoll@yahoo.com.ar

Introducción

El presente estudio analiza la idea de raza y contenidos de racismo en la Enciclopedia *El Tesoro de la Juventud* o *Enciclopedia de Conocimientos*. (1958, México, Editorial W. M. Jackson)

Se asume aquí al racismo como construcción social que ha servido y sirve aún en la actualidad como instrumento ideológico para legitimar la supresión, explotación, marginación de grupos sociales específicos y la negación a ellos de acceso a recursos materiales y culturales. De manera que determinados grupos humanos son mostrados en textos literarios y otras formas de discurso escrito y no escrito bajo formas veladas y/o manifiestas de racismo. Esta cuestión tiene en el campo educativo una importancia central ya que se transmiten allí ideas, valores y actitudes acerca de la convivencia de los seres humanos y la construcción de comunidades más justas².

Los mensajes, caracterizaciones, retratos y estereotipos, representan en el período formativo infantojuvenil una influencia poderosa en la construcción y cristalización de creencias, actitudes y conductas en relación a los diferentes grupos humanos.

Como afirmamos, *El Tesoro de la Juventud* ha sido de las primeras y más difundidas enciclopedias en América Latina, lo que le da un peso importante frente a otros proyectos editoriales, y ha sido leída por muchísimos niños y jóvenes de varias generaciones durante gran parte del siglo XX. El contexto de producción y circulación primera de la obra en la Argentina, se da en un período en el que la cuestión de las razas estaba en el centro de los debates científicos, intelectuales y en sintonía con la promoción de determinadas políticas sociales, económicas y culturales en el mundo y particularmente en Sudamérica.

En la obra se presentan con marcada infravaloración grupos humanos no europeos a quienes se les asigna rasgos de no saber, de retraso, barbarie y conservadurismo, en consonancia con el contexto de un mundo aún colonizado por países de Europa y juzgado según sus valores e intereses.

Desde acá puede inferirse cierta contribución a la justificación explícita a la exclusión; genocidio y etnocidio de los pueblos originarios y sus culturas en la sociedad argentina.

¹ Docente Investigadora Departamento de Humanidades UNS. Directora de PGI El mundo indígena comunicado a través de los textos estatales. SGCyT, UNS.

² Ver Rossini, F. (2010). *Un análisis del racismo en El Tesoro de la Juventud. Argentina 1915-1963*. Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

En las variadas y numerosas páginas de la obra dirigidas especialmente a los niños hallamos también actos manifiestos de racismo a través del lenguaje calificativo empleado; y en la comunicación de los modelos de pensamiento a menudo presenciamos formas de dominación discursiva.

Es justamente por reunir estas características en cuanto a tipo de discurso, destinatarios, instituciones que la promovieron, permanencia en el tiempo y participación clave de su editor nacional que hemos seleccionado *El Tesoro de la Juventud* o *Enciclopedia de Conocimientos* para este análisis.

Descripción y contenido de la obra en análisis

Fue la principal enciclopedia dirigida a niños que se publicó a comienzos del siglo XX. En ella puede encontrarse un poco de todo: el sabor encantado de las narraciones populares, las maravillas del mundo, los adelantos de la ciencia, biografías de famosos hombres y mujeres, interrogantes contestados con intención científica, lecciones de francés e inglés, poesías, costumbres exóticas. La enciclopedia, dividida en secciones, exhibe títulos como “Cosas que debemos saber”, “Historias de libros célebres”, “Juegos y pasatiempos”, entre otros.

Es la traducción y adaptación hispano-americana de *The children's encyclopaedia* del inglés Arthur Mee (1875-1943), cuya primera edición apareció en 1915 y dio origen a diversas versiones a lo largo del siglo pasado³.

Para contextualizar la descripción y contenidos de la obra dediquemos una palabra sobre la ilustración y la enciclopedia.

Entre el movimiento enciclopedista fruto de la Ilustración y el contexto singular de la aparición y distribución de esta obra, hay más de un siglo de distancia, no caemos en anacronismo al destacar su influencia en la esencia de la obra así como el enfoque particular de sus contenidos. Cabe recordar que el movimiento ilustrado abogaba por el uso de la razón como fuente principal para el conocimiento y, de esta forma, sacar a la sociedad del letargo en el que suponían estaba sumida, rompiendo las ataduras de la tradición.

Como dice Weber:

La Ilustración se convirtió por completo en una cosa de principio, en un optimismo enteramente universal, que enfocó y condujo las cosas en una forma determinada. Y este optimismo se desarrolló por la virtud de la cooperación (...), del desenvolvimiento de la ciencia, del carácter de los resultados que alcanzó (...), de la influencia que ejerció aquella interpretación del mundo proporcionada por dicha ciencia⁴.

Si bien sus cimientos venían configurándose ya desde hacía tiempo, lo cierto es que siguió presente en el transcurso del siglo XIX y en nuestras tierras diseñó y configuró un modelo de país, con sus instituciones cuyos rasgos pueden rastrearse hasta el presente.

El contexto ilustrado del enciclopedismo no puede comprenderse sin tener en cuenta el espíritu optimista que reinó en el período —lo que incluye una nueva concepción de progreso— estrechamente

³ Traducida del inglés, fue publicada en España en 1920 por Walter Jackson y distribuida en las capitales más importantes de América

La versión estadounidense de la enciclopedia, *The Book of Knowledge*, venía acompañada de una Guía para padres y docentes (Oliveira, 2003: 5), lo que también atestigua acerca de la intención de los editores de considerar la obra como material de uso escolar a la par que hogareño.

⁴ Weber, A. (1993). *Historia de la cultura*, México, Fondo de Cultura Económica, México, p. 315.

unido al desarrollo científico. Este estado anímico podría sintetizarse en una sensación (acaso seguridad) de armonía, estabilidad y control *de* y *en* la naturaleza

En esto radicó el carácter moderno, premisa necesaria para la instalación y desarrollo del capitalismo.

Esta nueva visión del universo produjo en las gentes de aquella época una avasalladora impresión, que siguiendo a Weber⁵ se debió, fundamentalmente, a una revolución del pensamiento.

Como ya afirmamos, esta enciclopedia, partió siendo publicada en Inglaterra por The Educational Book Company en forma de folletos cada dos semanas, entre marzo de 1908 y febrero 1910⁶.

En 1920, los folletos que salían semanalmente fueron compilados en ocho volúmenes, bajo el título de *The children's encyclopaedia*. Su segunda edición, aparecida en 1922, amplió la obra a diez volúmenes. La organización de sus contenidos fue bastante singular⁷, puesto que —a diferencia del orden alfabético clásico de las enciclopedias— reunía en cada tomo los más variados artículos, a fin de hacerla más amena y entretenida para su público infantil.

El éxito de la enciclopedia se extendió a otros países que comenzaron a publicar versiones adaptadas de la edición inglesa. Traducida al francés, se publicó bajo el título de *Qui? Pourquoi? Comment?*.

Hubo también ediciones en chino e italiano. En Estados Unidos, los derechos fueron adquiridos por Walter M. Jackson, quien adaptó el texto y lo publicó en 1911 bajo el título de *The Book of Knowledge*.

En Hispanoamérica la primera edición en castellano de *The children's encyclopaedia* fue publicada en 1915 por la editorial Walter M. Jackson, la misma que había comprado los derechos a Arthur Mee, empresa que contaba con filiales en Buenos Aires, Londres, Madrid, Nueva York y Santiago de Chile. Bajo la dirección del destacado intelectual y político argentino Estanislao Zeballos, se organizó un comité de colaboradores integrado por renombrados escritores y científicos⁸.

El prólogo de la edición de 1958 fue escrito por Zeballos⁹, y está titulado *Un cuento de hadas*. En él, le explica al niño que la obra que está leyendo es un verdadero cuento en el cual interviene un hada. Comienza con un texto muy interesante para analizar:

La reina de las hadas resolvió emprender un viaje desde su país —que está muy lejos— para averiguar cómo vivían, en nuestros tiempos, las gentes de la Tierra y cuánto sabían. Lo primero que advirtió el hada fue que su nombre, el cual era Sabiduría, estaba en el mundo entero, por ser el de la más generosa y buena de las hadas¹⁰.

⁵ Weber, Alfred, *Op. cit.*, p. 302.

⁶ En vista de su éxito, la obra fue reeditada, esta vez semanalmente y bajo el título de *New Children's Encyclopaedia*; más tarde, como *Children's Encyclopaedia Magazine*, *Children's Magazine* y, finalmente, *My Magazine* (1914).

⁷ Entre los colaboradores de Mee, se encontraban Caleb Saleeby, Harold Begbie, Ernest Bryant, Edward Step, Frances Epps, James Hammerton y Edward Wright.

En la publicación se incluyeron ilustraciones tales como mapas, fotos, cuadros, grabados

⁸ Estanislao Severo Zeballos (1854-1923) doctor en derecho, político, juriconsulto y escritor argentino, Alberto Edwards (1874-1932) abogado, político y escritor chileno, Abel J. Pérez (?) uruguayo, inspector nacional de la instrucción primaria de Uruguay en 1958, José Enrique Rodó (1872-1917) político, escritor, ensayista y crítico uruguayo, Ismael Clark y Mascaró (1876-1964) odontólogo cirujano cubano, pedagogo y profesor de la Escuela Normal de la Habana, Paulino Fuentes Castro (1854-?) abogado peruano, fundador y primer director del *Diario Judicial de Lima* (1890), Adolfo Dago Holmberg (?) naturalista argentino, director del zoológico de Buenos Aires (1924-1944), Luis Gonzaga Urbina (1868-1934) periodista, cronista y crítico teatral mexicano, Miguel de Unamuno (1864-1936) poeta, ensayista y autor dramático español.

⁹ Muchos de los colaboradores iniciales de las ediciones en español como: Miguel de Unamuno, José Enrique Rodó, Alberto Edwards, Luis Gonzaga Urbina y el propio Estanislao Zeballos, director de la primera edición (1915), para la edición de 1958 ya habían fallecido —lo que no implicó necesariamente— un cambio en los capítulos por ellos redactados.

¹⁰ *El Tesoro de la Juventud* o *Enciclopedia de Conocimientos*, Tomo I, México, Editorial W. M. Jackson, 1958, p. 9.

Al llegar a América Latina, para el hada: todo cuanto veía le llenaba de júbilo el corazón; por eso, pensó que vivir en ella debía de ser muy hermoso, casi tan hermoso como vivir en el país de las hadas. Pero cuando hubo visitado unos cuantos hogares, el hada comenzó a ponerse triste. [...] Había advertido en todos los hogares que las personas mayores tenían libros, revistas, periódicos y enciclopedias para leer y resolver sus dudas. En cambio, no se encontraba ningún libro que resolviera los por qué, quién, dónde, cuándo y cómo de los niños¹¹.

De esta manera, continúa Zeballos, el hada decidió crear un libro dedicado especialmente a ellos, que respondiera a todas sus dudas.

El trabajo lo encargó a los «grandes sabios de la Tierra» y a un gran editor¹² (el propio Zeballos) para que reuniera la información que le enviaban aquéllos, buscara ilustraciones, cambiara las palabras difíciles por otras más fáciles de comprender, etc.

Como ya se dijo, una de las modificaciones más evidentes en la traducción al español de la enciclopedia fue la introducción de un nuevo tomo llamado *El Libro de América Latina*. Por tanto, se creó una sección especial que hablara de biografías de próceres, civilizaciones precolombinas, conquistadores, anécdotas, pueblos nativos actuales y de todo aquello que contribuye a la grandeza pasada, presente y futura de la nuestra América

Algunos contenidos ideológicos

En *El tesoro de la Juventud* es posible observar un marcado eurocentrismo, una reiterada y manifiesta tendencia a considerar a Europa como un punto de referencia obligado en todos los aspectos; como paradigma de la moda, la cultura, la organización social, el avance tecnológico, el cosmopolitismo y el desarrollo económico, es decir la modernidad

Se afirma con insistencia la superioridad de los países de Europa occidental, específicamente Gran Bretaña, Francia y Suiza, así como de su raza blanca destacando la notable europeización alcanzada por la Argentina, Canadá y los Estados Unidos.

El caso más evidente de esta reiterada distinción de la civilización alcanzada es el de la República Argentina.

La siguiente cita, tomada de *El Libro de América Latina* de la enciclopedia en cuestión, lo pone en evidencia

Algunos viajeros europeos, como el célebre Alcides D'Orbigny, que visitaron la ciudad en esa época [hacia 1830], escribieron sus impresiones encantados con la sociedad argentina, tan culta y distinguida. Aquel viajero dice que creía a menudo encontrarse en el *faubourg* de la Chaussée d'Antin, de París (...) Las mujeres, de singular belleza, vestían con un lujo especial, en estilo «Imperio» y con las telas más ricas que podían ofrecerles la Europa y el Oriente (...) La ciudad de Buenos Aires tiene el múltiple carácter de capital social, política, económica, manufacturera e internacional de la República Argentina y del Hemisferio Austral, y como un París del Nuevo

¹¹ *Op.cit.* p. 12.

¹² *Op.cit.* p. 14.

Mundo, es ya el centro de atracción a donde convergen los americanos, de otros países, y levantan en ella suntuosas residencias (II, p. 528)¹³.

En cuanto al tema social la alusión que se hace a la «raza blanca» de ciertos países de Latinoamérica pone de ejemplo nuevamente al caso argentino:

El carácter de esta población es enteramente europeo, pues, como ya dijimos, la raza blanca ha hecho desaparecer, por absorción, a los indios y a los mestizos. Hoy no queda en la República más de 20.000 indios, reducidos y sometidos al trabajo, y probablemente no existen más de 1.000 negros. Esta homogeneidad de la población da al pueblo argentino su carácter viril, inteligente, de imaginación intensa y rápida, y emprendedor en todas las ramas del progreso humano (...) Explícase así que la República haya desarrollado sus adelantos, hasta llegar al envidiable estado de prosperidad y riqueza en que hoy se encuentra. (V, p. 1464)¹⁴.

Llaman la atención los niños de las diferentes regiones de la República Argentina por su belleza y robustez. Predominan entre ellos los rubios y los trigüeños, denotando los primeros principalmente a los hijos de los europeos establecidos en el país. La inteligencia de estos niños es extraordinaria (...); se distinguen por la precocidad con la que aprenden y por la rapidez con que desarrollan su imaginación y sus facultades de raciocinio y de investigación. (IV, p. 1239)¹⁵.

Con el tema de capítulos que tratan de los grandes descubrimientos, conquistas, exploraciones, etc., cuando se trata el caso del Nuevo Mundo, se afirma que no ha habido:

Nada más maravilloso que la historia de la conquista de América por los españoles. Imperios poderosos, con millones de habitantes, caían en pocos meses en poder de un puñado de aventureros que, aunque pobres, ignorantes y de bajo nacimiento, eran con todo muy superiores a los bárbaros habitantes del Nuevo Continente (VIII, p. 2672)¹⁶.

Se recalca constantemente, como se ve en la cita anterior, la inferioridad indígena: “La superioridad de los descubridores europeos era manifiesta respecto de los americanos; pronto dieron cuenta de ellos, desnudos e indefensos (...), miserables y salvajes” (VIII, p. 2670).

El sentimiento de superioridad como sociedad civilizada no sólo se manifiesta respecto a los pueblos indígenas, sino también hacia razas que, distan mucho – al menos según los parámetros de El Tesoro de la Juventud – del estado civilizado. Es el caso del pueblo árabe, el cual “algún día dejará de soñar en las pasadas glorias de su raza y sumará su esfuerzo al del mundo civilizado, que impulsa al progreso.” (XV, pág. 5348)¹⁷

¹³ Cita textual tomada de Riesco, L. (2008). “El maravilloso mundo de El Tesoro de la Juventud: apuntes históricos de una enciclopedia para niños”, *Universum*, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, vol. 1, n.º 23, pp. 198-225, Universidad de Talca. Talca, Chile

¹⁴ Riesco, L. (2008). *Op.cit.*, p. 212

¹⁵ Riesco, L. (2008). *Op.cit.*, p 213

¹⁶ Riesco, L. (2008). *Op.cit.*, p 214

¹⁷ Riesco, L. (2008). *Op.cit.*, p 214

Estanislao Severo Zaballos. Director, editor

El consultor, director, editor, compilador y autor de la parte argentina es Estanislao Zevallos, el vocero ideológico de la Campaña al Desierto efectuada por el Estado Argentino y ejecutada por el General Roca; hombre empapado de la idea civilizadora propia de la generación del 80 y que, a juzgar por el prólogo que firma en el Tomo I, conocía tanto a los niños argentinos como a los cafres africanos fotografiados en algunas secciones.

Zevallos afirma entre otros conceptos que los niños argentinos se distinguen por la precocidad con que aprenden, saben más de historia de Estados Unidos que los propios norteamericanos y que cantan con igual solvencia el Himno Nacional que el Sata Spangled Banner y el Hall Columbia, porque los niños argentinos son bellos y robustos, y predominan entre ellos los rubios y trigueños en contraste con los negros y aindiados.

No obstante la belleza de la páginas de la enciclopedia, de sus láminas aún maravillosas y la diversidad temática, los jóvenes que abrevaron en este compendio del saber, fueron mamando un sutil racismo. Mucho más explícito es el texto de Zaballos en donde explica, en un artículo sobre la Argentina, que las tropas pertenecientes al ejército de este país, están formadas por gente blanca y rubia, pues la mezcla con la inmigración ha hecho desaparecer al negro y a las razas inferiores.

La segregación racial es una constante, digamos subliminal, en la enciclopedia. En el *Libro del porqué* se responde de esta manera a la pregunta ¿son necesarias las guerras?: “Hubo guerras que sostuvieron los pueblos civilizados, cuyo número crecía, sin cesar, rápidamente, contra los salvajes. Todas las civilizaciones se han extendido de este modo. Parece que, dado el modo como el mundo está hecho, estas guerras fueron en la antigüedad necesarias, como es necesaria la muerte”¹⁸.

La obra de Zaballos se ha mantenido vigente porque, además de la Academia Nacional de la Historia, otras entidades se han interesado por sus obras. En efecto, el Circulo Militar se ocupó de editar y reeditar varios de sus libros. Entre ellos figuran *Painé y la dinastía de los toldos* y *Relmu, reina de los Pinares* (volumen XL), *Calvulcurá y la dinastía de los piedra* (volumen XLII), y *La conquista de 15 000 leguas* (volumen LX, 1931). Este último libro fue escrito antes de la llamada Campaña al Desierto, sin que el autor hubiera puesto un pie en las tierras que describía, sirvió como fundamento teórico del genocidio que el Estado argentino realizó con las naciones indígenas de la región norpatagónica

Fuertemente influido por el positivismo, Zaballos consideraba que la grandeza de los pueblos dependía del color de la piel de sus habitantes. En este sentido, las mejores naciones eran las que se componían de personas de raza blanca. Y debido al aluvión inmigratorio del siglo XIX y principios del XX, la Argentina se habría convertido en un país de raza blanca, lo cual la situaba en una posición de superioridad con relación a sus vecinos latinoamericanos, en los cuales predominaba el elemento mestizo.

Los textos de Zaballos son bastante diáfanos para reflejar sus ideas racistas, sus prejuicios con el resto de Latinoamérica. Su discurso grandilocuente en cuanto se refería a la Argentina lo convierte en una suerte de profeta de la versión rioplatense de la doctrina del “destino manifiesto” de Estados Unidos.

La influencia de Zaballos se hizo sentir en todos los niveles. Sus artículos en el diario *La Prensa*, el más difundido de la época, lo ponían en contacto con el gran público.

Los intelectuales profundizaban estas ideas en la *Revista de Derecho, Historia y Letras* y los estudiantes, vinculados al sistema educativo, recibían las ideas de Zaballos a través de esa obra monumental llamada *El Tesoro de la Juventud*

¹⁸ Tomado de <http://www.7calderosmagicos.com.ar/Autores/Mariacristinaalonso.htm>.

El discurso grandilocuente de Zeballos alcanzó el punto culminante al referirse al origen del hombre¹⁹. Para el ilustre escritor, estaba científicamente demostrado que la especie humana había surgido en las pampas argentinas. Y a partir de allí se habría difundido por toda la tierra:

Estas pampas ocupan el centro de la zona continental moderna templada, en el territorio de la actual República Argentina; y sus sabios consideran ya definitivamente probado el hecho de que en dichas fértiles llanuras hicieron su aparición los primeros hombres que poblaron el Planeta (Zeballos, 1915, tomo 1, pp. 27-28)²⁰.

Más adelante el autor agrega:

Podemos así concluir afirmando que el estado de las investigaciones del suelo demuestra cómo los hombres más antiguos de que se tenga noticias aparecieron en tiempos inmemoriales en el territorio donde hoy florece la República Argentina. Estos hombres se esparcieron por toda la redondez de la tierra. Unos se perfeccionaron en la sucesión de los siglos fundando civilizaciones. Otros permanecieron atrasados²¹.

Desde su destacada posición como político e intelectual, Zeballos construyó un corpus teórico racista y xenófobo expresado a través de sus libros, sus conferencias, sus mapas y su revista. Este corpus ideológico, creado entre los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX, ha mantenido su vigencia en el pensamiento rioplatense a lo largo de todo el siglo XX, ya con la cita de otros autores, ya con la estandarización de sus mapas, ya con la reedición de sus obras.

Las figuras del sabio y del “militar” se alían, también a menudo, en esa época, y ambos se prestan señalados servicios. Sus misiones científicas se hallan, inequívocamente, relacionadas con operaciones militares. Su condición de sabio polivalente lo habilitaba para levantar útiles planos topográficos; evaluar las riquezas actuales y potenciales de los territorios que atravesaban; soñar, en suma, con un futuro libre de indios.

Parece que Estanislao Zeballos horrorizaba a sus acompañantes cuando, en plena pampa indígena, violaba las tumbas de los antiguos o decapitaba los cadáveres de los muertos en batalla.

Así respondía a las inquietudes de un oficial del Ejército, alterado por aquellas violaciones:

Mi querido teniente (...) si la civilización ha exigido que ustedes ganen entorchados persiguiendo la raza y conquistando sus tierras, la ciencia exige que yo la sirva llevando los cráneos de los indios a los museos y laboratorios. La barbarie está maldita y no quedarán en el desierto ni los despojos de sus muertos (Zeballos 1960: 201)²².

Reflexión final

Ese concepto de “barbarie”, opuesto al de “civilización”, daba sustento a toda una política fundada en el terreno científico, en la teoría evolucionista, entonces en boga. Los “salvajes” o los “bárbaros” eran deshumanizados e incorporados al reino de la naturaleza, negándoseles, de hecho, toda creatividad cultural.

¹⁹ Lacoste, P. (2003). “Estanislao Zeballos y la política exterior Argentina con Brasil y Chile”, *Revista Confluencia*, año 1, n.º 2, primavera, Mendoza, Argentina, p. 120 y ss.

²⁰ *Op.cit.*, p 122

²¹ *Op.cit.*, p 123

²² Citado por Ratier, H. E. (2010). “La antropología social argentina: su desarrollo”, *Publicar*, año VIII, n.º IX, junio, pp. 17-45.

Por eso, también, la *Revista del Jardín Zoológico de Buenos Aires* publicaba monografías sobre pueblos indígenas.

Las reliquias y restos de estos pueblos eran incorporadas a los museos, que, por entonces, comenzaban a crearse en el país.

La matriz ideológica de Zeballos fue el más exacerbado positivismo y el darwinismo social, Zeballos levantó un muro cultural que hasta fines del siglo XX, significaría un serio obstáculo para la integración interétnica de nuestra sociedad extensivo también con sus principales vecinos y el resto de los países hermanos latinoamericanos.

Bibliografía

- Alonso, M. C. (2008). *El tesoro de la juventud. Un cuento de niños?*, Buenos Aires, s/e.
Disponible en: <http://www.7calderosmagicos.com.ar/Autores/Mariacristinaalonso.htm>.
- Enciclopedia El Tesoro de la Juventud o Enciclopedia de Conocimientos* (1958) Tomo I, México, Editorial W. M. Jackson.
- Lacoste, P. (2003). “Estanislao Zeballos y la política exterior Argentina con Brasil y Chile”, *Revista Confluencia*, año 1, n.º 2, primavera, Mendoza, pp. 107-128.
- Ratier, H. (2010). “La antropología social argentina: su desarrollo”, *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, vol. VIII, n.º 9, junio, pp. 17-48.
- Riesco, L. (2008). “El maravilloso mundo de *El Tesoro de la Juventud*: apuntes históricos de una enciclopedia para niños”, *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, vol. 1, n.º 23, Chile, Universidad de Talca, pp. 198-225.
- Rossini, F. S (2010). *Un análisis del racismo en El Tesoro de la Juventud. Argentina 1915-1963*, Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Weber, A. (1993). *Historia de la cultura*, México, Fondo de Cultura Económica.

La política de fronteras y la construcción de fuertes en la provincia de Buenos Aires bajo el dominio de Juan Manuel de Rosas (1825-1852)

Camila Luciana Sosa

Universidad Nacional de Luján

cam_luciana@hotmail.com

En el presente trabajo me propongo analizar la construcción de fuertes ligada a la política de fronteras en la provincia de Buenos Aires bajo el mando, tanto por ser encargado de estas misiones como por ser gobernador, de Juan Manuel de Rosas, durante el período de 1825 a 1852. Para ello analizaré su política de amistad con las tribus indígenas habitantes en las fronteras bonaerenses, y utilizaré el modelo planteado por Néspolo de *resistencia-complementariedad* para dar cuenta de la dualidad y complejidad de las relaciones establecidas entre las dos sociedades. Analizaré los conceptos de *frontera* y *fuertes* para comprender la importancia que tenían en la sociedad decimonónica argentina, rastreando las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que en estos ámbitos se gestaban.

La complejidad de las relaciones fronterizas

La provincia de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XIX se hallaba atravesada por continuos conflictos con las sociedades indígenas que habitaban en sus fronteras, tanto en las que delimitaban las zonas urbanas de la campaña bonaerense, como aquellas entre las provincias.

En la sociedad hispano-criolla decimonónica, el concepto de frontera no se refería solo a una división geográfica sino que también aludía a nociones políticas, económicas y sociales. La frontera era, en especial en Buenos Aires, la zona de encuentro entre la sociedad criolla y la indígena, espacio en disputa que unos y otros trataban de controlar en su propio beneficio. Para las autoridades provinciales, el territorio fronterizo señalaba el límite de su capacidad para imponer su fuerza física, puesto que las comunidades allí residentes no se hallaban sometidas, sino que por el contrario, se les enfrentaban a menudo. Para los indígenas, representaban las zonas de contacto y penetración en la sociedad blanca a través de las incursiones de robo de ganado y apresamiento de cautivos. Sin embargo, la frontera no sólo era un espacio de confrontación, sino que permitía también relaciones pacíficas en tanto existía un comercio permitido y necesario entre las dos sociedades, así como vínculos de tipo laboral (puesto que los indígenas solían emplearse ocasionalmente como mano de obra en las estancias) y políticos, en los que algunas parcialidades colaboraban con los criollos en el enfrentamiento con otras hostiles.

Por lo tanto, es válido concluir, siguiendo a Néspolo, que Buenos Aires era 'un espacio políticamente concertado' puesto que su crecimiento se fue dando

(...) a partir de un contacto a la vez pacífico y violento. Es decir, un espacio donde se sitúan los hispano-criollos que negocian y diputan con el indígena su dominio. Por lo tanto, dicho espacio social (...) en realidad contiene universos de gobernabilidad bien definidos para las sociedades concurrentes, pero que se construyen y se re-definen en el conflicto y en la convivencia armónica con el otro (...) (Néspolo, 2013: 15).

La cita pone de relieve la complejidad de las relaciones fronterizas entre criollos e indígenas puesto que no solo ambas se resistían a ser sometidas y por ende existían tensiones que solían desembocar en el uso de la fuerza física, sino que también se reconocía una interdependencia en cuanto al mutuo abastecimiento de bienes a través del comercio y el intercambio, lo que forzaba a mantener una relativa armonía en sus tratos. Esto responde al modelo planteado por Néspolo de resistencia-complementariedad, en el que la resistencia se refiere al conflicto que genera el rechazo a la dominación y la competencia por los recursos y el espacio, y la complementariedad da cuenta de las relaciones de intercambio, comercio, amistad y protección que permitieron una cierta gobernabilidad en los espacios de interacción que configuraron la sociedad de Frontera en tanto espacio socialmente concertado (Néspolo, 2003: 80-82).

Indígenas, autoridades y fronteras móviles

Como espacio social concertado, la frontera bonaerense no era un límite fijo inamovible sino que por el contrario estaba sujeto a las fluctuaciones a que la sometía las pujas entre criollos e indígenas por ganar terreno, así como las negociaciones entre las sociedades. Si bien en varias ocasiones fueron los aborígenes quienes penetraron en territorio blanco obligándolos a restringir su área ocupacional, la mayoría de las veces fueron ellos quienes se vieron compelidos a replegarse a tierras cada vez más cercadas y ceder su espacio. Desde inicios del siglo XIX el avance sobre el territorio indígena fue una política sostenida por los gobiernos provinciales que, si bien existía desde épocas hispánicas, ganó mayor importancia a medida que las provincias buscaban consolidar y expandir su poderío sobre tierras y personas.

Hacia fines del siglo XVIII fueron firmados varios tratados de paz entre las autoridades coloniales y las comunidades pampas y aucas que habitaban los alrededores de Buenos Aires que fijaron en gran medida las fronteras entre indígenas y criollos. Esta línea de frontera que había sido fijada en el río Salado comenzó sin embargo a verse transformada al llevarse a cabo la formación de poblaciones en las fronteras y el adelantamiento de fuertes. Para 1817 la defensa de una frontera que llegaba hasta Tandil contaba con 6 guardias (Luján, Chascomús, Ranchos, Montes, Salto y Rojas) y 6 fortines (Lobos, Navarro, Areco, Pergamino, Mercedes y Melincué). En Tandil se erigió el 4 de septiembre de 1823 el Fuerte Independencia, el cual constituyó la primer instalación de una guarnición fortificada más allá del río Salado, en un territorio que desde antiguo estaba poseído por los indígenas y era reconocido como suyo en diversos tratados. El gobernador Las Heras, con intención de establecer una línea de frontera aún más avanzada emitió un decreto en 1825 cuya particularidad se debió a que contaba con la aceptación de ranqueles, pampas, boroanos y tehuelches, los cuales habían sido convencidos por los comisionados criollos para que aceptaran una frontera más allá del Salado a cambio de contar con la protección del Estado bonaerense y la donación de socorros y recursos mensuales (Grau, 1949: 27-31, 35, 36, 38).

Se evidencia así ese componente dual de las relaciones criollos-indígenas por el cual siempre existía una cuota de consenso junto al uso de la fuerza por parte de la sociedad más poderosa. Si bien

eran los blancos quienes se veían beneficiados en mayor medida por el avance de la frontera (y por lo tanto un incremento de las tierras que serían destinadas a actividades agroganaderas que aumentarían la riqueza y el poder del sector terrateniente, de gran peso en una sociedad basada en una economía rural), los indígenas que habían aceptado los nuevos pactos también eran recompensados no solo con ayuda económica sino que también, y de gran importancia, recibían protección contra tribus hostiles. De los ataques de éstas así mismo debían guarnecerse las provincias, lo cual lograban mediante la instalación de fuertes en las nuevas zonas ganadas.

Fuertes y fortines: la estrategia defensiva en la nueva frontera bonaerense

Desde época colonial los fuertes fueron utilizados como parte de una práctica defensiva cuyo fin era mitigar y frenar los avances y ataques indígenas. Instalados en los pagos más disputados y cercanos al contacto con éstos, es decir, zonas no totalmente sometidas a las autoridades bonaerenses, permitieron a los pobladores rurales una participación activa en el ejercicio de las armas para hacer efectivo el dominio criollo. Si bien desde la década de 1780 se generalizó el asentamiento de oficiales y soldados blandengues junto a sus familias en los fuertes de campaña, el papel de los vecinos fue de gran importancia puesto que, aún soportando la embestida de los malones, continuaron con el abastecimiento de recursos a los centros urbanos, la defensa de la frontera y el comercio con el indígena (Néspolo, 2004: 701; Néspolo, 2006: 17).

Emplazados en diversos puntos de la frontera con el indígena, los fuertes, fortines y guardias se englobaban dentro de las denominadas “fortificaciones pasajeras”, esto es, tenían una gran movilidad tanto defensiva (al ser instalados y trasladados a aquellos puntos en que la defensa de los malones era más apremiante) como poblacional (puesto que al ser las milicias de vecinos en armas los principales componentes y sustentadores de los mismos, el traslado por los diferentes pagos aseguraba que los pobladores rurales ganen el espacio con su presencia poblacional, productiva y defensiva). Así, tanto blandengues como milicianos participaban activamente en la defensa de la frontera. De esta forma, en cada zona donde se emplazaba un fuerte se formaba un pueblo que al estar en permanente peligro latente de invasión indígena en son de guerra, buscaba refugio en la fortificación a la que defendía (Néspolo, 2006: 3-5).

Existía en la política bonaerense la proyección de extender las fronteras más allá de Tandil. Rosas jugó un papel importante en el establecimiento de los fuertes que defenderían la frontera desde 1828, puesto que su plan era el de civilizar y transformar pacíficamente el desierto mediante la colonización bajo protección militar de las guardias, alrededor de las cuales radicaría población que aumentaría y convertiría la zona en importantes colonias agrícolas y centros productivos. Para ello, eligió una ubicación estratégica de los fuertes defensivos: el Federación (3 de enero de 1828) en la zona de Potroso —actual Junín—, el 25 de Mayo (16 de enero de 1828) en Cruz de Guerra, el Laguna Blanca y la Fortaleza Protectora Argentina (9 de abril de 1828), ambas en Bahía Blanca que además de ser un centro de población sería la sede del nuevo puerto, y ampararía también al fuerte 25 de Mayo. (Pradere, 1914: 21; Iburguren, 1930: 150-152)

Juan Manuel de Rosas: su papel en la construcción de los fuertes

Rosas poseía extensas estancias en la campaña bonaerense, las cuales en ocasiones se habían visto atacadas por los malones indígenas que invadían los dominios criollos. Tras luchar en las guerras civiles

de las décadas de 1810 y 1820 por la causa de Buenos Aires, adquirió notoriedad al regalarle al gobernador López de Santa Fe una cuantiosa cantidad de ganado de su propiedad, con lo que aquel se decidió a firmar la paz. Así, Rosas alcanzó prestigio en todos los centros y fue considerado un elemento de orden, autoridad y trabajo en todo el radio de su dominación.

Habiéndose iniciado como Capitán de Milicias, su actuación le valió en 1820 el título de Coronel de Caballería y Comandante del 5to Regimiento de Campaña y los auxilios prestados al gobernador Rodríguez le valieron de manos del presidente provisorio López y Planes el grado de Comandante General de las Milicias existentes en la Campaña de la Provincia de Buenos Aires, el 14 de julio 1827. Así, vio consolidado su imperio sobre el paisanaje transformándose de caudillo campesino en jefe militar y erigiendo su comandancia de campaña en una entidad protectora y paternal de los paisanos ante las arbitrariedades de las autoridades civiles y consagrándose a la defensa de los intereses rurales, por lo que contaba con el apoyo, tanto político como económico, de los estancieros (Pelliza, 1894: 12-15; Ibarguren, 1930: 146,147)

Debido a este ascenso, Rosas obtuvo de parte de los federales el mando en la política de fronteras que contaba con 3 ejes principales impuestos por el gobernador Dorrego: conseguir y preservar la paz con los indígenas, el establecimiento de una colonia y la creación de un puerto en Bahía Blanca y la expansión de la frontera.

Para llevar a cabo esto último, Rosas puso gran hincapié en la colonización de las tierras ganadas al indígena con el objetivo de no solo expandir el territorio bonaerense, sino también de civilizar y transformar pacíficamente el desierto. De allí el papel central que jugó en la creación de los fuertes Bahía Blanca, Federación y 25 de Mayo, como emplazamientos criollos en tierras indígenas. La idea de Rosas era radicar población alrededor de guardias, fuertes y fortines de frontera para que estos no solo se conviertan en las células iniciales de núcleos de población sino que además se constituyan en centros productivos bajo protección militar (Círculo Militar, 1974: 92). Para atraer colonos que pueblen las tierras en la nueva línea de frontera, Rosas, en su papel de Comandante de Milicias, tenía en sus manos la aplicación de un decreto que establecía la distribución de parcelas a familias rurales que habían quedado arruinadas por la guerra civil. Así, recibirían tierras del Estado para formar estancias en los sitios de avanzada, animales y útiles de labranza. Además de la población civil, los militares allí destinados junto con sus familias recibirían lotes de campos y auxilios para trabajarlos. Los prisioneros de guerra portugueses encargados de construir los fuertes serían destinados a las labores de mantención de los mismos (Grau. 1949: 52, 57; Lynch, 1984: 55)

Para proceder con la construcción de los fuertes, Rosas buscó apoyo tanto de las autoridades locales (a las que conminó a prestar servicios y aportes materiales) como de los estancieros, ya que serían ellos los mayores beneficiarios de la expansión de la frontera puesto que la instalación de colonos sobre los nuevos límites darían mayor seguridad a aquellos en las zonas intermedias. De tal forma, se podía recompensar a los partidarios de los federales al tiempo que Rosas ganaba un instrumento de paternalismo puesto que, como Comandante de Milicias, era tanto el señor como el donante de las tierras públicas; así mismo logró que el gobierno sancione un decreto por el cual se eximía a los estancieros del pago del impuesto directo sobre el capital y la propiedad durante 1829, para contrarrestar los daños que la guerra había provocado en los capitales empleados en tierras, cría de ganado y agricultura. Al ser elegido gobernador en 1829, como parte de su política de fronteras, Rosas comenzó a impulsar la expansión y colonización hacia las tierras indígenas del sur para dar lugar a los terratenientes de que cuenten con más territorio para el desarrollo del agro. A cambio, se aseguró la cooperación de los estancieros, a quienes convenció de que presten auxilios y abastezcan a su milicia que les brindaría paz y seguridad a sus propiedades y personas. Fue Rosas el primero en hacerse cargo de las demandas de expansión que impulsaban los hacendados del interior para ocupar las tierras a la

vez que se terminaba la inestabilidad que la cercanía indígena ocasionaba en la economía rural (Ibarguren, 1930: 151; Lynch, 1984: 40, 55).

Así, la construcción de fuertes y su poblamiento se convirtió en el elemento central de la estrategia política, militar y económica rosista. Para comprender la gran importancia de esta empresa para él, lo citaré: “La Provincia, su riqueza, la protección de las propiedades de campaña, la seguridad de sus individuos, el crédito de la provincia misma, son los resortes que mueven esta grande empresa. Esta obra es de un orden preferente a toda otra”(Ibarguren, 1930: 154).

Fuertes e indígenas

Si bien la creación de fuertes tenía el objetivo de fortificar la frontera allí donde era más proclive a los ataques de malones indígenas, no todos estos buscaban quebrantar el dominio criollo. Por el contrario, tras la incorporación de parcialidades indígenas al territorio ocupado por la provincia en la década de 1820 como resultado de la expansión de la frontera, ésta comenzó a verse como un espacio de coexistencia más o menos armónica entre indios y cristianos.

Los habitantes de la campaña debieron convivir con algunas agrupaciones que, tras las paces entre Rosas y sus caciques, se asentaron dentro de varios establecimientos rurales así como en las inmediaciones de los fuertes Independencia y Federación, en una primera instancia. Posteriormente, en 1834, muchos boroganos (con un peso numérico superior a los anteriores establecimientos de indígenas en los poblados bonaerenses) se establecieron próximos al fuerte 25 de Mayo, el cual cumplió una función importante como punto de encuentro en el que la parcialidad recibía yeguarizos y especies tales como tabaco, papel, yerba y pan (Cutrera, 2010:69; Grau, 1949; 129).

Así se evidencia una vez más el modelo de resistencia-complementariedad que reinaba en la relación entre las sociedades, puesto que muchos indígenas, a cambio de recibir cobijo, recursos y protección, actuaron como espías en favor de los bonaerenses, visitando los parajes de malonaje y pasando información, así como actuando de intermediarios. Por lo tanto, en los fuertes, junto a la población criolla, vivían indígenas cristianos amigos que accedieron a someterse al orden que las autoridades provinciales imponían a la población de la campaña. El papel jugado por Rosas para que esto suceda fue fundamental.

Con la ocupación criolla extendida hacia el sur y la construcción de fuertes en la nueva zona fronteriza, se hizo necesario trasladar allí a los grupos indios que se hallaban en las estancias para una mejor defensa del territorio. Estos estarían a cargo de los comandantes de los fuertes, quienes debían subordinarlos, organizarlos, representarlos, atenderlos, protegerlos y abastecerlos. Las distintas parcialidades fueron así distribuidas en los fuertes más cercanos a su asentamiento.

La transformación de las relaciones con los indígenas.

La creación de fuertes y el Negocio Pacífico de Indios fueron parte importante de la estrategia de Rosas para ganar el favor de las poblaciones nativas y así incrementar su poder e influencia en la provincia de Buenos Aires, en especial en la campaña. Si bien tuvo fricciones con gobernadores y generales que querían exterminar a los indios, su buena disposición fue alcanzando un límite, llegando a sentir desesperación y hartazgo ante las exhaustivas tareas de pacificación que realizaba. Este hastío ante la ardua tarea, sumada a la necesidad de extender su poder, fueron los motivos que llevaron a Rosas a

cambiar su estrategia con los indígenas, de la pacificación y las relaciones amistosas al ataque y exterminio. Más que introducirlos en la sociedad blanca, se hacía menester y más redituable política y económicamente aniquilarlos para tomar sus tierras con el doble propósito de aumentar los terrenos para la agricultura y ganarse el favor de los terratenientes que se verían favorecidos por la empresa. Estos fueron los motivos principales que impulsaron la Campaña al Desierto de 1833 comandada por Rosas, que resultó en un triunfo de éste que le permitió cimentar aún más su poder.

Sin embargo, Rosas no buscó una ruptura total con los indígenas. Al iniciar la Campaña, separó de la masa de indios belicosos, a los que debía destruir para alentar la industria rural y dar garantías a las propiedades del campo, a aquellas tribus de indios amigos susceptibles de aliarse a él y mantener la paz, a los que se podía reducir a una vida regular y laboriosa e inducir a que se acostumbren a las necesidades de la vida social y se unan por su propia conveniencia. Grau, 1949: 125, 126). Muchas parcialidades se unieron a su causa ya que los favorecía la destrucción de caciques enemigos y fue por ello que los intentos de los enemigos rosistas de sublevar a las tribus amigas no dieron resultado, y sus instigadores fueron apresados y fusilados.

Sin embargo, pese a las alianzas, Rosas nunca confió plenamente en los indígenas. A las tribus aliadas, ante el temor de que se conviertan en enemigas, las ponía al frente de la línea de combate a fin de que sean las primeras en recibir los ataques y merme su número. A los indios vencidos no les tenía ninguna piedad. Recomendaba a sus coroneles que, una vez sacada la información de los prisioneros, procedan a fusilarlos por temor a que escapen y se unan a los enemigos, aportándoles información sobre lo que vieron en las filas rosistas. Así, recomendaba tomar pocos prisioneros adultos y matarlos rápidamente, dejando que sobrevivan sólo unos pocos muchachos, a los que consideraba con menos posibilidades de huir. “(...) vale más que mueran y no exponerse a que se vayan y causen algún mal” (Ternavasio, 2005: 131, 132) fue la sentencia de Rosas.

El fin del poder de Rosas

Durante su segunda gobernación, hasta su derrota en 1852, Rosas continuó manteniendo su línea política centrada en los 3 elementos analizados: la construcción y mantención de fuertes de frontera como avanzada de la civilización criolla en el ex territorio indígena; la expansión de las tierras aptas para el desarrollo de la agricultura y ganadería que sostendría su poder económico y político; y las relaciones con algunas tribus indígenas.

Este último elemento, en especial, fue mantenido hasta su misma caída. En las luchas que culminaron en la caída de Rosas, los nativos tomaron parte tanto a su favor como de la Confederación. Los que apoyaban al gobernador se centraban en que la pérdida de su aliado les acarrearía penurias puesto que no iban a conseguir la firma de la paz y no iban a tener a nadie que los defiendan ante los intentos del gobierno de aniquilarlos, ya que las guardias militares los atacarían, expulsarían del territorio y fusilarían. Por ello, al aceptar las paces que les ofrecía la Confederación pusieron como condición que se establezcan guardias que vigilen y protejan sus tribus, así como que continúe el abastecimiento rosista de cabezas de ganado, bebidas y otros artículos. Los malones, de este modo, se volvieron cada vez menos guerreros y más mercantiles, y el Negocio Pacífico de Indios rosista fue sustituido por una nueva política denominada Relaciones de Entretenimiento (Grau, 1949:43; Levaggi, 2000: 204). Una vez más, las tensiones en las relaciones criollo-indígenas, se mantienen.

En cuanto a las tierras incorporadas al agro tras la Campaña, la caída de Rosas produjo la ruina de los pobladores y hacendados que se hallaban más allá de la antigua línea fronteriza, quedando Bahía Blanca y Patagones aisladas debido a la inseguridad que asoló a toda la frontera y que fue de la misma

virulencia que la que reinaba antes del avance de Rosas. Sin embargo, hasta sus últimos días Rosas intentó mantener segura a la frontera con la militarización de los fuertes.

Conclusiones

Desde las guerras civiles que asolaron a la provincia de Buenos Aires en la década de 1810, hasta su caída en 1852, Rosas fue ganando preeminencia tanto en la ciudad como, en especial, en la campaña gracias al papel que jugó en el mejoramiento de sus condiciones políticas, económicas y sociales. Así mismo, en su doble papel de estanciero y Comandante de Milicias, supo entender y resolver los reclamos y ganarse el favor de las clases tanto propietarias-estancieras como del gauchaje y paisanaje. Fue su rol en la ampliación y pacificación de las fronteras lo que le otorgó mayor notoriedad y poder: mediante avanzadas parciales en territorios indígenas fue ganando territorios que serían aptos para la colonización agrícola y ganadera, los cuales protegió mediante la creación de fuertes defensivos en áreas estratégicas, parte fundamental de su política de fronteras. Con ello se aseguró el apoyo tanto de los estancieros como de los campesinos, que estarían más protegidos en sus tierras. Así mismo, su política de relación amistosa con algunas tribus indígenas, el denominado Negocio Pacífico de Indios, permitió la disminución de los ataques de estos a los poblados criollos, que cesaron con la Campaña que realizó hacia la Patagonia en 1833 que tuvo como saldo la casi exterminación de los pueblos aborígenes y una espectacular expansión de las tierras bajo dominio de la República.

La creación de fuertes y el Negocio Pacífico de Indios fueron parte importante de la estrategia de Rosas para ganar el favor de las poblaciones nativas y así incrementar su poder e influencia en la provincia de Buenos Aires, en especial en la campaña, y que mantendría durante un cuarto de siglo.

Fuentes

Grau, C. (1949). *Fuerte 25 de Mayo en Cruz de Guerra*, La Plata, Dirección de Impresiones Generales.
Política seguida con el aborigen 1830-1852(1974), Buenos Aires, Círculo Militar.
Ternavasio, M. (2005). *Correspondencia de Juan Manuel de Rosas*, Buenos Aires, Eudeba.

Bibliografía

Cutrera, M. L. (2011). “Los encargados del Negocio Pacífico de Indios. Indígenas y autoridades en la campaña bonaerense durante el rosismo”, *Signos en el Tiempo y Rastros en la Tierra*, vol. V, p. 67.
Frontispicio Levaggi, A. (2000). Paz en la frontera. Historia de las relaciones diplomáticas con las comunidades indígenas en la Argentina. Siglos XVI XIX, Buenos Aires, Dunken.
Ibarguren, C. (1930). *Juan Manuel de Rosas. Su vida, su drama, su tiempo*, Buenos Aires, Librería “La Facultad de Juan Roldán y Cía.”.
Lynch, J. (1984). *Juan Manuel de Rosas*, Buenos Aires, Emecé.
Néspolo, E. (2003). “La sociedad indígena en la frontera bonaerense: resistencia y complementariedad (Los pagos de Luján, 1736 1784)”, *AtekNa*, vol.1, pp. 48-83.

- Néspolo, E. (2004). *Gobernar en la frontera bonaerense en el siglo XVIII. Manuel Pinazo un estudio de caso*, Chivilcoy, CECH.
- Néspolo, E. (2006). *Un aporte sobre la estructura miliciana en la frontera bonaerense durante el siglo XVIII*, publicado en IV Jornadas Nacionales Espacio, Memoria e Identidad, Rosario.
- Néspolo, E. (2013). “La Frontera Colonial ¿un confín inconmensurable o una categoría de análisis? Una mirada epistemológica”, en: Gascón, M. y Ots, M. J. (Comps.) *Fronteras y periferias en arqueología e historia*, Buenos Aires, Dunken.
- Pelliza, M. (1894). *La dictadura de Rosas*, Buenos Aires, La cultura argentina.
- Pradere, J. A. (1914). *Juan Manuel de Rosas. Su iconografía*, Buenos Aires, Enrique Frigeiro.

Neuquén, mi provincia:

la construcción de la Identidad provincial en el libro de lectura del segundo ciclo de las escuelas primarias de la provincia del Neuquén

Pilmayquen Villanueva

Universidad Nacional del Sur

pilmayquenvillanueva@gmail.com

La misión de crear un territorio homogéneamente blanco y europeo, ha llevado a la escuela a construir una identidad argentina basada en una serie de valores, normas e ideologías, que deben ser enseñadas y transmitidas a lo largo de varias generaciones.

La idea de una identidad nacional, se expresa como una construcción de imaginarios “únicos, estáticos y atemporales” en los cuales no hay espacio para considerar las características, locales, regionales e individuales de un territorio amplio y multicultural, como lo es en la Argentina.

Sin embargo, la historia patagónica se encuentra en constante tensión con esta misión de crear y sostener un ideario “nacional”. Las características de una región que contiene en sus venas la memoria y la resistencia de los pueblos originarios contra el etnocidio y el olvido, ha llevado a que la tarea de enseñar y transmitir estos valores “nacionales” requiera de la necesidad de nuevas herramientas.

De aquí, que los manuales escolares representan ser de gran importancia y utilidad para la historia patagónica y su construcción identitaria. Gonzalez Betancourt (2010) exponen que los mismos

(...) no se entienden como un objeto aislado y autónomo, sino que poseen un conjunto de mensajes explícitos e implícitos que manifiestan a través de su lenguaje, las imágenes que exponen, los temas que tratan, las formas en la que se aborda, la transmisión eficaz de saberes, sensibilidades, normas, verdades e ideologías.

De esta manera, consideramos que resulta pertinente analizar y reflexionar sobre los manuales escolares patagónicos. En especial atendiendo a que no existe una amplia variedad de material didáctico para las escuelas primarias y secundarias dentro de la región.

Reparando también, en el hecho de la recurrencia existente de manuales escritos por el rionegrino Marcelino Castro García¹. A esto se le suma, la trascendencia del autor por ser conocido como el creador de los primeros libros de literatura infantil sobre temas patagónicos, y la singularidad de que dichas obras han sido utilizadas y distribuidas en los espacios educativos de las provincias de Río Negro, Neuquén y Chubut.

¹ Es docente, investigador e ilustrador rionegrino. Recientemente logró la distinción por parte de la legislatura de Río Negro por su labor dentro de la investigación y enseñanza de la historia regional patagónica.

En este caso estudiaremos el libro *Neuquén, mi provincia*, uno de los manuales que todavía se sigue utilizando y que cuenta con más de 20 años de historia. Y que por otro lado, es el más vendido en la zona centro de la provincia del Neuquén.

De esta manera, teniendo en cuenta, que el mismo ha formado a varias generaciones de neuquinos en su escolaridad primaria y atendiendo que los manuales escolares representan hoy un nuevo campo de investigación, el siguiente trabajo tiene como objetivo reflexionar en torno a la formación de la “Identidad Provincial” y “Nacional”, en función a las construcciones historiográficas presentadas por dicho manual.

Para ello, puntualizamos sobre cómo son tratados y abordados los diferentes sujetos y actores de nuestro pasado provincial y nacional, enmarcados desde los aportes metodológicos brindados por el campo de la Historiografía Argentina como por la Didáctica de la Historia. Pero principalmente queremos analizar cómo se reconstruye los conceptos de Identidad y ciudadanía.

Los manuales como fuente historiográfica

La Escuela como institución de poder, ha tenido la facultad de homogeneizar cada una de las particularidades regionales de cada rincón de la Argentina. De esta manera, queremos describir que si bien, como plantea Cataruzza, A. (1995), es posible realizar análisis historiográficos desde cualquier tipo de fuentes, que nos permita reflexionar sobre los diferentes momentos socio-históricos. Los manuales escolares y en especial el utilizado para este trabajo, podría estar ligado a dos conceptos: Utilidad y Esencia de la formación de la identidad Nacional.

Creemos que es oportuno realizar esta reflexión, ya que partimos nuestro análisis considerando que los manuales escolares no quedaron afuera de estas valoraciones y son hoy nuevos objetos de investigación. Pero también, por el hecho de que en sus páginas se juegan los esquemas y arquetipos en los cuales se configura la Identidad Nacional.

Para nosotros el uso de manuales implica la utilidad del mismo para llevar adelante la conformación y la formación de la identidad nacional, es decir, es necesaria su utilización material para que las particularidades regionales no puedan observarse desde otros elementos, espacios o pensamientos que pudiesen llegar a darse dentro del aula. Circunscribiendo al docente a la utilidad del mismo para preparar sus clases.

Y por otro lado, porque dentro de sus páginas se juegan una serie de entramados ideológicos, filosóficos y psicológicos, que constituyen la formación de estos ciudadanos en el plano de la Identidad. En la que no solo se presentan los valores que darán identidad a la pertenencia del grupo, sino que dentro de ellos se configuran de algún modo los esquemas representativos de un “yo” que juega con aquel “otro” presente en el aula.

Por ello, consideramos que estas aclaraciones deberán ser presentadas ya que entendemos que muchas de las intencionalidades de Marcelino Castro García reflejan las valoraciones de ciertos imaginarios que circulan con respecto a qué se entiende por Identidad, pero en alguna medida cómo se construyen para entendernos como “neuquinos”.

De esta manera, es dentro de esta conciencia colectiva, donde nuestras características históricas propias juegan un papel fundamental a la hora de definirnos sobre en base a qué elementos se refleja el concepto de Identidad Nacional y Provincial.

Sumado a ello, reiteramos el hecho de que el manual *Neuquen, mi provincia* es uno de los manuales que ha sido utilizado en las aulas desde 1979 hasta nuestros días, y que ha sido herramienta para la formación y construcción de las identidades individuales y colectivas de sus alumnos. En las

cuales, es preciso aclarar y hacer hincapié en el momento histórico en el cual se funda ya que por estos años serán los años más álgidos de la Dictadura Militar, pero también sumado al contexto espacial y temporal que comienza utilizarse, ya que por estos años las escuelas neuquinas cuentan con planes provenientes del estado para la instalación de Escuelas Rurales en las zonas aledañas a los sectores de las comunidades originarias².

De aquí que contemplamos que es preciso aclarar la postura de nuestro análisis, ya que ante lo observado, consideramos que los modos de escritura, la presentación de los temas y las actividades brindadas a los alumnos, recrean dentro este amplio campo que es la formación y construcción del ciudadano desde el plano de la Identidad, las valoraciones del “Ser” que interpelan a la existencia del “yo” asociado a los discursos de un momento histórico sumamente marcado por el deber cívico y la homogeneización, las cuales sospechamos chocarán en las aulas y aún más cuando sea hora de utilizar el manual dentro del aula.

Neuquén, mi provincia y su concepción de Patria

Al iniciar el manual, Marcelino Castro García presenta un pequeño mensaje. Este se encuentra dedicado a los alumnos que estudiaran con dicha herramienta los contenidos que deben aprenderse a lo largo del cuarto ciclo de la escuela primaria.

En él puede leerse lo siguiente:

Amiguito lector:

Nadie ama lo que no conoce. Este pequeño libro tiene como fin ayudarte a conocer tu tierra. En la escuela te preparas para el futuro. Cuanto mayor sea el conocimiento que tengas de la provincia en que vives, más la amarás y juntamente con los demás neuquinos, trabajarás por su desarrollo y el aprovechamiento de sus inmensos recursos para el bien de todos.

Adelante con la tarea³.

A este párrafo lo acompaña una ilustración de dos niños pequeños (un niño y una niña) sentados alrededor de una joven, que se encontraba leyendo/narrando el libro que posee en sus manos.

Para nosotros estas primeras imágenes son significativas, ya que podrían representar las intenciones que posee el libro y a su vez los valores en los que se enfocara el discurso del autor. Sobre todo si tenemos en cuenta, que en su mensaje se deja expuesto que la funcionalidad del mismo, es la importancia de conocer y valorar la tierra en la que se ha nacido.

Aquí la conceptualización del término Tierra recae en la asociación con el concepto de “Patria”, aquella tierra que uno debe conocer por haber nacido en ella, por ello, no es extraño pensar que la imagen que acompaña la dedicatoria, llegase a ser la representación de la “Madre Patria” educando a sus hijos.

Ante esto, debemos recordar que el término Patria, deriva del latín patria o *pater*, que en la antigüedad se relacionaba con la pertenencia al clan o familia a la cual uno pertenece por su condición de hijo. No es casual que la Patria y en especial la “Madre Patria”, siempre se la encuentre ligada a esta idea de familia, de hogar, el lugar donde uno se constituye como ser y crece. De este modo, podríamos pensar que el autor quiere puntualizar sobre esta condición de Madre Patria, en la cual se valoriza la

² Entrevista Realizada a un maestro rural, diciembre 2014.

³ Castro García, 2001: 3.

construcción de un imaginario asociado a la familia, a los hijos, es decir, en representar a sus ciudadanos como hijos de la patria, en el cual, tienen un deber para con ella.

Con esta finalizada, consideramos que tanto la imagen como la dedicatoria, podrían reflejar la construcción de la propia identidad. Sin embargo nos preguntamos, ¿Por qué la construcción de la Identidad se asocia a la construcción de la Nacionalidad?

¿Identidad Provincial/ Identidad Nacional?

En el libro analizado, Marcelino Castro García comprende que la construcción de la propia nacionalidad se encuentra íntimamente ligada con la construcción de la propia identidad, ya que para el mismo el conocer “nuestra tierra”⁴ implicaría conocer aquella madre, aquel hogar que se reconoce como propio, como espacio en el cual uno crece y forma.

Gracias a esto podríamos afirmar, si consideramos la organización de las unidades del manual y los diferentes mensajes que brinda al inicio de cada uno, que el manual supone ser un “Manual de construcción para la identidad provincial”. Ya que las características del ambiente, los relieves, la propia historia, las fases productivas de la región, son elementos claves que según el autor son necesario para interpretar el lugar que se habita y por ende construir nuestra identidad como ciudadanos. Esto puede observarse, además como planteamos anteriormente, en el mensaje de bienvenida donde se expresa:

Cuanto mayor sea el conocimiento que tengas de la provincia en que vives, más la amarás y juntamente con los demás neuquinos, trabajarás por su desarrollo y el aprovechamiento de sus inmensos recursos para el bien de todos⁵.

Aquí, los elementos que determinan a cada neuquino, son aquellos conocimientos que redundan en “sensaciones”, ya sea de “amor/ odio”, “bien/ mal”, “Trabajo, esfuerzo”, “bienestar/deberes” que en alguna medida simbolizan y representan la identidad que para el autor forman parte de este gran proyecto nacional al cual se le debe rendir honor y respeto. Es decir en aquella Madre Patria que vela por nuestra formación y a la cual como cualquier madre uno debe definirla desde lo sensorial. De esta manera, la identidad es edificada desde los saberes que estructuran nuestra ciudadanía, por esta razón Castro García a la hora de explicar los mismos describe y refleja esta intencionalidad basándose en la utilización de expresiones sentimentales.

Por ello, no es inocente pensar que la conformación de nuestra identidad como neuquinos se teja en función “de la pertenencia a (...)”, “del ser parte de (...)”, “del haber nacido en (...)”, es decir asociada en alguna forma a este imaginario de la Patria como algo que debe amarse, que debe defenderse y honrarse.

Ante esto, nos preguntamos cuánto del libro responde a ser “manual de construcción identitaria”, cuanto a brindar los conocimientos previstos para el cuarto grado de EGB para la provincia de Neuquén y cuánto de esta identidad del ser neuquino es ser ciudadano?. Pero sobre todo, ¿Este amor al cual hace hincapié Castro García, forma la ciudadanía o la esencia del Ser Neuquino?

⁴ El autor menciona a lo largo del manual las expresiones de “nuestra patria”, “nuestra provincia”, con el fin de ser fieles al texto, es que mantendremos las mismas a lo largo del trabajo.

⁵ Castro García, 2011: 10.

¿Ciudadanía provincial o Ser Neuquino?

Para lograr responder dicha pregunta, hemos observado que dentro del libro de Marcelino Castro hay temas que priman sobre otros, y que el abordaje hacia los mismos recaen sobre la construcción y formación del ciudadano neuquino. Ejemplo de ello puede ser los objetivos de las unidades. En las mismas se puede notar el constante uso de frases como:

(...) estudiaremos los deberes y derechos que establece nuestra constitución provincial y la forma de gobierno, a fin de respetarlos y defenderlos”; “te preparas para ser útil a la sociedad y trabajarás por su engrandecimiento”; “Todo neuquino debe conocer cómo es el territorio de su provincia (...)”⁶.

Aquí, podríamos pensar que los conocimientos que se deben impartir y que son previstos para dicho curso, reflejan la intencionalidad de concebir a la Identidad con el Deber Cívico. Y esta intención podría reflejar que el manual se constituya como un Manual de Formación Cívica, en el cual la tarea principal sea la formación de los futuros ciudadanos.

En la unidad número dos, se lee que los alumnos “no sólo deberá recordar los nombres de los ríos sino comprender su relación la vida humana, animal y vegetal, ya que sobre todo en la Patagonia condicionan las diversas formas de vida que se deben cuidar, apreciar en proyecto para el bienestar de sus habitantes”⁷. Este objetivo podría relacionarse con el artículo 41 de la Constitución Nacional, en el cual se sanciona que todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo.

Otro ejemplo, es el artículo 14bis de nuestra Constitución que sanciona que:

El Estado otorgará los beneficios de la seguridad social, que tendrá carácter de integral e irrenunciable. En especial, la ley establecerá: el seguro social obligatorio, que estará a cargo de entidades nacionales o provinciales con autonomía financiera y económica, administradas por los interesados con participación del Estado, sin que pueda existir superposición de aportes; jubilaciones y pensiones móviles; la protección integral de la familia; la defensa del bien de familia; la compensación económica familiar y el acceso a una vivienda digna.

A partir de ello, el autor les propone a los alumnos investigar el funcionamiento del ISSN⁸ y cuántos de sus compañeros se encuentran afiliados al sistema de salud, como también que dibujen un plano y señalen las dependencias de una casa adecuada y redacten un texto en el cual puedan relacionar “La salud de los niños neuquinos” “Mi casa” y “No sé leer”.

Aquí podemos notar una clara finalidad entre los artículos y las actividades que el autor les solicita. Sumado a ello, podemos mencionar que dentro de la misma unidad 6, Marcelino Castro explica que los alumnos deberán “estudiar los deberes y derechos que establece la constitución provincial y la forma de gobierno, a fin de respetarlos y defenderlos, en el cual se explica las diferentes formas de gobierno que establece la constitución de la provincia del Neuquén”.

⁶ Castro García, 2001: 57.

⁷ Castro García, 2001: 60.

⁸ Instituto de Seguridad Social del Neuquén. Es la Obra Social y la Caja de Previsión de la Provincia del Neuquén. Nacida el 30 de enero de 1970 bajo el lema de “ofrecer una cobertura integral al hombre durante toda su vida” y basado en los principios esenciales que deben regir la seguridad social: solidaridad, equidad e igualdad.

Asimismo debemos aclarar, que dicha unidad tiene la particularidad que los saberes relacionados en describir el sistema de gobierno de nuestro país, se utilizan conceptos que no son explicados o parecieran ser demasiados complejos para un niño de 8 años (expresiones como “Gobernadores” “Ministros” “Voto directo del pueblo” “Superior Tribunal de Justicia” “Consejo Deliberantes”) que si bien son necesarios para describir la forma del gobierno, creemos que el abordaje de los mismos tiene la intencionalidad radicada en el hecho de que lo fundamental del libro es poder otorgarle un marco general a los niños para que puedan comprender los artículos n.º 37 y 39 de nuestra Constitución Nacional. Finalidad que se asocia con la tarea de afincar la responsabilidad y el deber cívico. Ante esto nos preguntamos, ¿Si es posible que un niño de 8 años pueda comprender la complejidad que implica en sí la ciudadanía? ¿Y si esta tiene alguna relación con sentirse neuquino?

Para responder estos interrogantes, apelamos a plantear que existiría un paralelismo de los temas tratados por el libro y la ceremonia conocida como “Juramento a la Bandera” que se lleva a cabo en el mismo año al cual está dirigido el manual. Aquí los niños a partir de dicha ceremonia “juran respetos y lealtad a la Bandera Nacional”. Suponemos que lo que se juega dentro de dicho acto, es la integración de estos niños a un nosotros colectivo nacional al que deben rendir honor. De aquí, que podremos llegar a pensar que los conocimientos que se imparten deban referirse a que el niño sepa en qué consiste dicho acto, como también los elementos y valores que definen a esta colectividad a la que pasarán a integrar.

Ante esto, podríamos pensar que dado que si el manual es concebido como un manual de instrucción cívica, los temas tratados y la forma en la que se abordan, la identidad provincial se sigue jugando en el plano de la ciudadanía y en los deberes que la misma implica. Y que este nosotros colectivo provincial no deja de relacionarse y construirse con los límites fijados para pensar lo “nacional”.

Los Mapuches y la “Prehistoria” neuquina

Sin embargo, preguntarse sobre los límites fijados para pensar lo nacional es un tema arduo que podría llevarnos otros trabajos, a pesar de ello compartimos que gran parte de este discurso se relaciona con lo que ha reflexionado Nacach sobre el tema. La autora, describe que:

(...) durante la fase final de consolidación del Estado argentino, la construcción de una identidad nacional contó con diferentes prácticas discursivas, funcionales al proyecto homogeneizador. Algunos mitos contribuyeron con la invisibilización de la diferencia, y los discursos científico-estatales revelaron formas disímiles de construcción de nacionalidad y de subalternidad⁹.

Ante esto, nos preguntamos si algunos de los elementos que reflexiona la autora pueden observarse en la estructuración de lo nacional que plantea Marcelino Castro García dentro del libro *Neuquén, mi provincia*.

Para ello, enmarcamos dicho análisis recordando las expresiones de Mendiburu, Guitart y Badenas a la hora de entender que:

(...) la escuela se concibe como un instrumento del Estado que, como una telaraña, articula educativamente el territorio. Una de sus finalidades es «nacionalizar» el territorio y, en

⁹ Nacach, 2012: 8.

consecuencia, formar la «conciencia nacional», la «identidad nacional», cuya matriz se encuentra en la propia institución escolar¹⁰.

De esta manera, comprendemos que estos mitos de subalternidad y de cómo se entiende la diferencia de los que habla Nacach se tendrán que relacionar y observar en las Escuelas, y tal vez los mismos podrían reflejarse en las aulas y porque no en dicho manual.

A partir de esto, notamos que en el mismo subyace cierto discurso asociado al mito de la Argentina Europea, en el cual el autor relaciona la Identidad con la construcción histórica de nuestra provincia definiendo como alteridad a los pueblos originarios. De aquí, que sea comprensible entender por qué establece como hito fundamental de la historia provincial la “Conquista del Desierto”.

El autor da inicio a nuestro pasado provincial relatando que:

Razas indígenas habitaron el suelo neuquino desde hace miles de años. De los más antiguos conservamos leves vestigios como: depósitos funerarios, cavernas donde habitaron, pinturas y grabados rupestres (...) Las últimas razas que habitaron el territorio del Neuquén, antes de la campaña del Gral. Roca, fueron: PUELCHES, PEHUENCHES Y MAPUCHES¹¹.

Pareciera ser que ante el avance de la conquista, todo recuerdo de aquel pasado se encuentra invisibilizado e inexistente ya que gracias a la conquista hay una tierra que puede ser habitada. Por ello para Marcelino Castro, la alteridad no se encuentra presente ya que gracias a la conquista no existe un “Otro” que se enfrente a ese “Ser Nacional”, o en el peor de los casos este “Ser Nacional” ha vencido contra aquel “Otro” por las tierras en las cuales se alza y construye la identidad provincial.

En función a esto el autor dedica unas páginas para hablar de dichos pueblos y se vale de afirmaciones tales como: “Eran de estatura alta y cabeza más bien alargada, que solían deformar en los bebés”, “Eran altos y delgados. El tinte de su piel era más oscuro y su cabello ondulado” o “Sus estaturas era más bien baja y su cabeza corta”. Las mismas nos recuerdan las bases ideológicas del Positivo que fueran utilizadas por la Historiografía liberal y nacionalista, para justificar mediante el determinismo biológico la propia Conquista del Desierto.

Por ello, es preciso para poder sostener dicho mensaje reflejar esta alteridad definida desde lo que la filosofía ha denominado la *fisis*, es decir lo natural entendido desde lo real, la naturaleza física de ese “Otro” que existe con y dentro de esa naturaleza. Aquí la descripción de ese “Otro” tiende a recaer en demostrar que aquellos distan de ser físicamente parecidos a nuestro Yo colectivo. Por ende, son “Otros” que al ser distintos del Yo Nacional, incumben en actos barbáricos como la “deformación de cabezas” y que al ser Otros, diferentes del Yo, son peligrosos y se los deben eliminar.

Según esto, creemos que es necesario reparar en el hecho de que el libro ha sufrido varias ediciones a lo largo de las últimas décadas, y se pueden observar que las correspondientes a 1980 y 2001 comparten leves diferencias con respecto al capítulo correspondiente a la explicar la historia provincia. Un claro ejemplo de ello, lo son las imágenes que acompañaban los contenidos a enseñar que reflejan lo anteriormente dicho.

La edición de 1980 mostraba a dos “expedicionarios” a caballo en busca de la “ciudad de los césares” y para el 2001 se observa una toldería mapuche con dos hombres cazando. En función a ello, podríamos pensar que las imágenes representan dos visiones distintas de comprender a este Otro, es decir que hay alguna diferencia dentro del mensaje define ese “Otro” y como se lo encuentra presente en el territorio. Así podríamos afirmar que sería posible creer que la imagen de 1980 sustentaría y

¹⁰ Mendiburo *et al.*, 2010: 50.

¹¹ Castro García, 2010: 25.

reafirmar el contenido del texto, sustentando la justificación de la propia Conquista y que la imagen propuesta para 2001, atendería o en marcaría otra forma de presentar aquella alteridad.

Sin embargo, suponemos que ante la permanencia de titular a dicha unidad como “Antecedentes históricos” nos hace suponer que la visión que se tiene del pasado más remoto de la provincia se haya relacionado todavía con aquella visión anteriormente descrita. Es decir, la alteridad es un antecedente, aquel Otro por su condición de Otro, es un personaje que no es permitido dentro de nuestra historia, es una pieza que responde al antecedente de la propia historia colectiva y por ende todo lo relacionado a él debe estar por fuera de lo que nos configura como grupo. No hay espacio para ese extraño dentro de lo propio. Por ello, el pasado más antiguo es rememorado como hechos aislados que no corresponden a ser “introducidos” dentro de la historia provincial. Parecería ser que el único lugar que le corresponden a las culturas originarias, es aquella que se asocia con la prehistoria provincial con aquel antecedente que titula el autor, aquel tiempo que se justifica a partir del “vestigios arqueológicos” definiendo una cultura extinta y conquistada. En este punto el Otro de ninguna manera tiene un presente y por ello un pasado.

Sumado a ello, creemos que es importante resaltar lo que reflexiona Mandrini (2003) con lo anteriormente propuesto, ya que:

Seguimos pensando los espacios en términos de estados naciones, seguimos pensando esa historia en término de chilenos o argentinos, y aún para etapas que ni siquiera la Argentina existía efectivamente como realidad política. Y para ser consecuentes, cuando miramos hacia dentro del territorio que hoy es la Argentina —probablemente por comodidad— seguimos pensando ese espacio en términos de territorios provinciales, aún en períodos en que esas provincias no tenían ni siquiera una existencia real¹².

De tal modo se justificaría que para la edición del 2001, el manual *Neuquén, mi provincia* y ante una nueva coyuntura dedique gran parte de la historia provincial a destacar los acontecimientos y la vida de frontera como eje transversal de la historia Neuquina. La misma se caracteriza por mostrar al “indio” como usurpador de los territorios, en especial si se tiene en cuenta la constante mención de los “mapuches como pueblos migrantes de las tierras de Chile”.

Estas visiones suponen entender el pasado provincial sujeto nociones e imaginarios construidos desde nuestro presente, que no aclaran la vida de frontera o no la complejizan en su veracidad; ya que se resguardan dentro del análisis anacrónico de las situaciones históricas. De esta manera, el Otro que pareciera ser parte del nosotros colectivo, por convivir y mantener contacto de frontera, pero que no deja de ser aquel Otro que proviene de otras tierras que distan de ser las alcanzadas por nuestra nación.

Consideraciones finales

Primeramente, somos conscientes de que el estudio de dicho manual supone nuevos caminos de reflexión que no podremos concluir en estas pocas páginas. Pero, creemos que a la hora de analizar el libro *Neuquén, mi provincia*, encontramos algunos elementos que reflejan desde donde se construye la Identidad, este sostén que nos es ajeno, que nos es dado por imposición y como bien plantea Sartre hace aquello que debemos hacer con nosotros.

Si bien entendemos que la importancia de dicho manual, reside en el hecho de que se ha convertido en el manual de cabecera para todo docente de escuela primaria dentro de la provincia y que

¹² Mandrini, 2012: 23.

ante la inexistencia de otros manuales se convierte en herramienta de la cual los alumnos que estudiaron con él, debieron observar y aprender sobre ese mundo que se abre después de la familia.

De esta manera, los discursos allí aprendidos son para nosotros de suma importancia. Las maneras en las que se nos presenta la Identidad Nacional, aquella gran colectividad a la cual pertenecemos y a la que debemos rendir honor y respeto en cada acto patrio, es construida y defendida por cada uno de los manuales que utilizaremos a lo largo de nuestra infancia y de nuestra formación.

Por ello, puntualizamos en el hecho de que la construcción de Identidad propuesta por Marcelino Castro García en el manual *Neuquen, mi Provincia*, refleja un discurso que define la Identidad Nacional y Provincial desde una intención política que radica en comprender a la alteridad como aquel Otro que se encuentra ajeno de este yo nacional.

Afirmamos que esta intención es política, ya que atendiendo que la provincia de Neuquén se ha establecido como territorio pluricultural, confeccionar un manual en el cual las particularidades regionales a cada uno de los departamentos y la existencia de comunidades originarias, es negada y marginada a ser tildada como “antecedente histórico”, no tiene otra función que la de invisibilizar e imponer una idea nacionalista desde donde el peso del Estado se encuentra en el deber. Deber que en dicho manual, se asocia a la idea de ciudadanía y porque no de Identidad Nacional.

Por ello, es que creemos que si la Identidad se juega dentro del territorio con el Otro, es sumamente llamativo que dichos discursos aparecen dentro de escuelas en el cual la mayor parte de la población estudiantil es originaria. Y en la cual, no hay espacio para redefinir un Yo que está compuesto por Otros.

La identidad provincial, no debe tejerse en la interacción permanente de la integración y mixtura de conformar una identidad que permita la multiplicidad de orígenes, culturas y visiones. Sino que debe estar anclada en los límites fijados para lo que el gran estado comprende como Nacionalismo.

Nacionalismo que por estos días, se encuentra en debate y discusión ante la emergencia de nuevos “Yo” que se definen desde otras categorías totalmente distintas a las utilizadas anteriormente. Debido a esto, pensar que el manual presentado por Marcelino Castro está todavía aún en circulación sin modificaciones claras a su discurso, es porque hay detrás alguna política educativa de mantener un manual que sigue exactamente igual desde 1979.

Considerar que ante la exhaustiva presencia de nuevos “Yo” de nuevos “Otros” que claman por nuevas normas de conformar lo Identitario, de relacionarse, de nuevos espacios, las viejas visiones se vuelven obsoletas y es necesario nuevos manuales para nuevos ciudadanos que crecen y se conforman ante una Identidad sostenida desde la globalización.

Bibliografía

- Castro García, M. (1984). *Neuquén, mi provincia*, General Roca, Río Negro, Material Didáctico Regional.
- Castro García, M. (2001). *Neuquén, mi provincia*, General Roca, Río Negro, Material Didáctico Regional.
- Cataruzza, A. (1995). “La situación actual de la historia de la Historiografía”, *Revista di Storia della Storiografia Moderna*, año XVI, pp. 1-3.
- Mandrini, R. (2003). “Hacer Historia Indígena: El desafío de los historiadores”, en Mandrini, R y Paz, C. D. (Comps.). *Las fronteras hispanocriollas del mundo indígena latinoamericano en los siglos XVIII-XIX*, Tandil, IEHS-CEHIR-Departamento de Humanidades UNS, pp. 15-32.

Mandrini, R. (2007). “La historiografía Argentina, los Pueblos Originarios y la Incomodidad de los Historiadores”, *Quinto Sol*, n.º 11, Santa Rosa, pp.29-38.

Mandrini, R. (2012). *La Argentina Aborigen. De los primeros pobladores a 1910*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Mendiburo, I.; Guitart, M. y Badenas, J. (2010). “Identidad Nacional, lengua y escuela”, *Revista Educación*, n.º 352, pp. 39- 65.

Rosalía **Baltar**
Mariela **Rígano**
(Editoras)

**Representaciones y
problematizaciones de lo
monstruoso:
límites y desplazamientos**

Volumen 25

Índice

- Las transformaciones de los motivos góticos y la recreación de lo siniestro
en la obra de Griselda Gambaro: una oportunidad para pensar la cultura.....1354
Adriana Goicochea
- El modo gótico y la crítica a la modernización argentina de fines del siglo
XIX y comienzos del siglo XX1359
Rodrigo Guzmán Conejero
- La cultura popular como herramienta de resistencia política y social:
sexualidades disidentes en textos de "fanfiction"1364
María Belén Kundt
- Desear el monstruo: la sodomía y sus tensiones en el infierno de Dante Alighieri1370
Facundo Martínez Cantariño
- La dimensión política de lo gótico en la Nueva Narrativa Argentina:
"Bestias afuera" de Fabián Martínez Siccardi1377
Pablo Pérez
- Una lectura posible de Misteriosa Buenos Aires desde el modo gótico1382
Natalia Eloisa Puertas
- La figura del ángel caído en *El Paraíso Perdido* de John Milton y en la
Divina Comedia de Dante Alighieri. Su relación con las posturas políticas
de los autores frente al concepto de monarquía.....1387
Silvina Gabriela Razuc
- Bradamante: el relato de una renuncia. Estudios de colonialidad y género.....1392
Mariela Rígano

Las transformaciones de los motivos góticos y la recreación de lo siniestro en la obra de Griselda Gambaro: una oportunidad para pensar la cultura

Adriana Goicochea

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional de Comahue

adriana_goicochea@yahoo.com.ar

Del proyecto

Este trabajo se enmarca en una investigación¹ motivada por la idea de que el estudio del modo gótico en la literatura tiene un alto impacto sobre la cultura. Con esta certeza iniciamos en el 2013, un camino de investigación que pretende dar respuesta a tres cuestiones: *¿Cómo se produce la trasposición del modo gótico? ¿Cuáles son las transformaciones que se producen? y ¿Por qué lo gótico?*.

Nos preceden sólidos antecedentes que provienen del campo de la crítica literaria. En primer lugar, el ensayo de Julio Cortázar *Notas sobre lo gótico en el Río de la Plata*, (1975) en el que encontramos los aspectos centrales que definen al género, así como la construcción de un canon de la literatura gótica en el Río de la Plata y su relación con la literatura fantástica. Luego, María Negroni en *Museo negro* (1999) y más tarde, en *Galería fantástica* (2009), y José Amícola, en *La batalla de los géneros. Novela gótica vs novela de educación* (2003), concretan el proyecto de leer lo gótico en la literatura rioplatense, dialogando con los autores europeos.

Los referentes teóricos se encuentran, por un lado, en los postulados de Mijail Bajtin, sobre la importancia genérica del *cronotopo*. Por otro lado, consideramos que la noción de “estructura de sentimiento” de Raymond Williams, resulta esclarecedora para explicar los factores que provocan el gusto por la escritura y la lectura de lo gótico en el espacio literario rioplatense. Luego, encontramos que este concepto se complementa con la noción freudiana de *lo ominoso*, y finalmente, nos apoyamos en la relación entre lo *gótico* y lo *fantástico* para delimitar el corpus.

En este escenario teórico crítico, orientados por la hipótesis de que la literatura rioplatense produce otro cronotopo del modo gótico, y con el propósito de responder a las tres cuestiones que enunciábamos anteriormente trazamos un mapa de lectura. En las páginas que siguen presentaremos una síntesis del análisis de las obras de Griselda Gambaro: *Ganarse la muerte* (1976), *Dios no nos quiere contentos* (1979) y *Nada que ver con otra historia* (1971), y adelantaremos algunas conclusiones provisionarias.

¹ El Proyecto de Investigación titulado *Las ramificaciones del gótico: el espacio literario rioplatense*, CURZA UNCO 2013-2016.

Griselda Gambaro: la mirada del costado

Nuestra lectura se sustenta sobre la hipótesis de que en la obra de Gambaro se revitaliza el modo gótico, aunque comprobamos que su obra produce una transformación significativa ya que mientras los tropos recurrentes de la ficción gótica y de su propio contexto de producción eran la parodia y la alegoría, la escritura de Gambaro aporta un arista innovadora al basarse en lo absurdo y en lo abyecto como los aspectos fundantes de lo siniestro.

También sostenemos que el modo gótico inscribe su obra en lo fantástico cuya característica particular en la literatura argentina es que no abandona la referencia a lo real. Las novelas de Gambaro hablan de la indiferencia ante la muerte, de la naturalización de la desaparición de personas, de un cuerpo social en el que los seres son víctimas y victimarios al mismo tiempo, de la desterritorialización de los sujetos, de la fractura de las instituciones, de una sociedad del espectáculo para constituirse en el espectáculo de la sociedad. Su escritura recrea un universo siniestro bajo la premisa de revelar algo que debería permanecer oculto (Freud, 1946), o desde la perspectiva lacaniana podemos leerlo como algo que nos abre la puerta a lo real sin dejarnos entrar, y así se constituye en una forma de contar la experiencia del horror esquivando los realismos.

El contexto de producción de la novela *Ganarse la muerte* corresponde a la década del 70, sin embargo será recién en el 2002 que se reeditará por primera vez desde su prohibición, y hasta que en la década del 90 concitará el interés de los críticos². No bien iniciada la democracia, los intelectuales se vieron habilitados a publicar un pensamiento que durante años se mantuvo silenciado o circuló por los márgenes como estrategia de subversión al régimen³.

Señalaremos que el principio constructivo del texto es la tensión entre la violencia y la pasividad que crea un mundo poblado por seres que son víctimas y victimarios al mismo tiempo. La excepción a este esquema relacional es Cledy quien se mantiene impassible y con esa inmovilidad *se gana la muerte*. Desde el primer capítulo situado en el Patronato vincula explícitamente el terror al territorio desvalido de la infancia, en acciones e intenciones de los personajes que crean permanentemente situaciones de riesgo para la protagonista. Sin embargo, no son estos los únicos componentes que en el relato contribuyen a provocar el horror, ya que como en la estética gótica, en este texto el locus constituye un núcleo organizador de la trama. El cronotopo del castillo con la oscuridad, el misterio y el terror se traslada a tres ámbitos: el patronato, la casa de los suegros y la casa familiar.

Estos se presentan como escenarios sin tiempo ni contextos, están aislados de todo contacto con el exterior. Son microcosmos donde impera lo siniestro y cuyo pathos es provocar “un terror teatral” (Kristeva). Se trata de espacios que en el imaginario social representan el hogar, pero en el relato han desnaturalizado su razón de ser para configurar un mundo sórdido, invadido por la violencia y en los que se concentran las perversiones de la sociedad: la gula, la lascivia, lo grotesco de la vieja cocinera, la grosería y la avaricia, la cobardía.

Además se profundiza lo absurdo mediante un humor mordaz que destaca la perversión. La voz de la narradora introduce el sarcasmo y su punto de vista resalta la crueldad de los personajes. Los espacios son también epicentro de lo abyecto, un factor que pone al lector frente a la experiencia del

² David Williams Foster en *Los parámetros de la narrativa argentina durante el Proceso de Reorganización nacional*, introduce una reflexión sobre su obra. Este ensayo pertenece a un libro que puso en evidencia la dirección que tomaba la crítica en esa época en la que el advenimiento de la democracia impulsó la evaluación del pasado reciente y sobre todo su impacto en la cultura. (Bardston, 1986) Por su parte, Marcelo Paz de California State University, East Bay hace una referencia a las publicaciones más importantes sobre la producción narrativa de la autora (ver <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v14/paz.htm>).

³ Ver por ejemplo Francine Masiello “La Argentina durante el Proceso: las múltiples resistencias de la cultura” (En: Balderston y otros. (1986) *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*, Buenos Aires, Alianza).

asco. Asco y tabú son términos indisolubles, según Eugenio Trías, y en la novela identificamos acciones que lo ejemplifican y se corresponden con los tres lugares que organizan la trama.

Esta novela con sus procedimientos lo abyecto, lo absurdo y el humor sarcástico muestra este proceso por el cual el asco anula el arte pero éste escapa y rebasa los límites porque reveló aquello que debía permanecer oculto, y que tiene un sentido: La muerte es una alternativa de liberación cuando el terror ha corroído el cuerpo social y ha desterritorializado al sujeto.

Dios no nos quiere contentos es una novela escrita en 1979, cuando su autora ya estaba en el exilio en Barcelona luego de la censura de *Ganarse la muerte*. La fecha señala las circunstancias en las que se produce una escritura que no puede no ser politizada. El lector puede verificar fácilmente que en la narrativa de Griselda Gambaro no están reñidos el compromiso con una literatura que se inscribe en el género fantástico. En esta obra se leen las dos condiciones propias del modo gótico, el exceso y la transgresión, las que configuran un universo simbólico que tiene sus propias leyes, por lo que lejos de ponerla en el plano de lo real o de promover una lectura metonímica, se construye un mundo al revés que solo se relaciona con el mundo real para transgredirlo, en su organización, en su sistema de valores, en sus tradiciones culturales.

El principio constructivo de la narración es la inversión, creada mediante la parodia, travestizante y subversiva de lo instituido, que es intertextual, posee un *ethos* burlón y peyorativo, y en ese punto es donde se halla el efecto de lo grotesco.

En ese universo el lector se ve expuesto a la experiencia del asco (por una política del cuerpo que expone toda su materialidad, sus olores, su degradación, sus fluidos), al sentimiento de horror (ante una política de lo viviente que aniquila lo humano) y también a la incertidumbre porque ve tambalear su sistema de valores: el lugar de la palabra y el silencio (los personajes no tienen voz), de los cuerpos y el espacio (las personas desaparecen sin lógica ni racionalidad) y su imaginario sobre el amor (parodia la tradición del amor cortes, de la novela rosa y del cuento maravilloso en las tres líneas narrativas que relatan la historia de amor entre los personajes, Tristán y María, Tristán y la Ecuere, La Ecuere y el Rotoso).

Aquí lo abyecto se expresa como exceso y es en este texto exceso de palabras y de silencios. Las palabras pertenecen al narrador omnisciente y omnipresente mientras que los silencios son patrimonio de los personajes. La transgresión se textualiza cuando el lector halla una yuxtaposición entre la voz del autor implícito y las acciones de los personajes. Mientras el primero enuncia el saber de la *doxa* y el deber ser con la seriedad de una aserción, cuya intensión se hace explícita a nivel del enunciado, los personajes crean situaciones clownescas. En ese enlace prevalece un *ethos* burlón que aúna la ironía y la parodia y el grotesco, éste último se articula en escenas absurdas.

Recordemos que un estudioso del tema como Fred Botting ha descrito al gótico del Siglo XX destacando que se producen "... contra-narrativas que ponen de manifiesto la cara oculta del racionalismo y de los valores humanistas...", y reconoce que "...los excesos góticos, la fascinación por la transgresión de los límites culturales continúan produciendo emociones y significados ambivalentes de deseo y poder en su cuentos de la oscuridad" (1995).

No hay descripción que se ajuste más a la novela de Gambaro que esta de Botting porque la mayor transgresión que esta obra produce es a las expectativas de un lector sujeto a ciertos patrones culturales, sociales, ideológicos y como los textos góticos potencia lo imaginario y su capacidad de seducción, evoca emociones de horror y de risa, de miedo y ansiedad que ocupa el presente de la narración e instalan en el texto lo siniestro, que se halla representado en el modo en que se narra el placer y el asco, cuestiones que se leen en dos gestos narrativos. Por una parte, en esta obra la muerte y el sexo se presentan como espectáculo para la diversión, para la expresión de la morbosidad, la crueldad y el odio sin sentido, la vida misma es un espectáculo

Por otra parte, la experiencia visceral del asco (Trías, 2003) provoca repugnancia en el lector. como por ejemplo el olor de la jaula, la “roña” del patrón, el sudor de los hombres del prostíbulo, y se corresponden con los lugares que organizan la trama: el circo, la casa-prostíbulo, la casa de “el roto”, donde ocurren episodios en los que los personajes se mueven en relaciones que acentúan el sadismo y la perversión⁴.

En síntesis, estamos ante una literatura que crea situaciones de riesgo permanentemente, que pone en vilo las certezas del lector. El texto transgrede toda lógica, invierte la construcción de valores que el lenguaje corriente instala en el discurso cotidiano. Enfrenta al lector con otra realidad donde lo imaginario y lo simbólico rearmen otra cosmovisión. Así lo hizo la novela gótica en su tiempo y así lo hace la novela de Gambaro en el suyo.

La novela *Nada que ver con otra historia* tiene notorios puntos de contacto con el contexto y la época en que fue escrita: Buenos Aires, 1971, aunque no tuvo ninguna repercusión editorial ni tampoco la crítica se ocupó de ella, en parte porque la publicó una editorial muy pequeña, Noé, y seguramente porque la autora no formaba parte de los grupos de escritores de la época.

El título es una ironía, pues revive el monstruo de la obra de Mary Shelley, quien tuvo mucho éxito con su inimitable *Frankenstein* (1817), al que se ha definido como “un clásico del horror”⁵. Fue una visionaria porque planteo que el horror ya no había que buscarlo en las leyendas sino en los laboratorios. En tanto, Griselda Gambaro, en su novela, desplaza el eje de la narración y el cuerpo del monstruo resulta un recurso para mostrar lo monstruoso, y lejos de provocar horror, el impacto en el lector es la compasión. Luego, el gesto político de su escritura transforma el horror en terror⁶ en un contexto de recepción competente para comprender los alcances de las acciones de los Otros, de los innumbrables, a los que describe como una turba y son quienes representan lo monstruoso

El universo narrativo se encuentra organizado en torno a un interrogante: *¿Era esto vivir?*. Nada más humano que “aprender a vivir” y esa es la clave de todo el proceso narrativo. La tensión entre el enigma de la vida y el monstruo es la base de esta pregunta en la que se concentran todos los males sociales. El horror se encarna en los otros, en aquellos que inscriben en el cuerpo de los feos, de la renga, de los viejos y de los sujetos híbridos el código de la sociedad: la violencia. La novela deconstruye la idea de la normalidad, desautomatiza las acciones cotidianas, las relaciones entre los hombre, los límites entre lo normal y lo anormal, el amor, la sexualidad y la muerte. Luego, crea la experiencia humana en un mundo cruel.

Puesta en relación con la obra de Mary Shelley estamos en condiciones de decir, por un lado, que lo monstruoso es parte del ser humano, que no está fuera de él, y por otro lado, que se halla en su esencia que es la imposibilidad de escapar al final: la muerte, por matar inocentes uno y por serlo el otro.

A modo de síntesis

Nuestra investigación acerca de las ramificaciones del gótico en el espacio literario rioplatense focalizó la lectura de las tres novelas de Griselda Gambaro.

⁴ Lacan: “¿Qué es la perversión? No sólo es aberración respecto de los criterios sociales, anomalía contraria a las buenas costumbres... o atipia respecto de los criterios naturales... Es en su estructura misma otra cosa, tal como la he delineado en el plano imaginario sólo puede sostenerse en un estatuto precario... impugnado para el sujeto... La perversión es siempre frágil... siempre a merced de una subversión... En efecto, es profundizante en esta instancia del deseo humano” (Libro I, 322-23).

⁵ Lovecraft, H. P. (1999). *El horror sobrenatural en la literatura*. Buenos Aires, El Aleph.

⁶ En el sentido de Jacques Rancière quien sostiene que en materia política el trauma toma el nombre de Terror; palabra que designa una realidad de crímenes y de horrores que nadie puede ignorar (2011: 139).

Es así como hemos sostenido que la obra *Ganarse la muerte* (1976) provoca un impacto en el lector: el horror y el asco por mediación de estrategias narrativas como la narración de lo absurdo, de lo abyecto y el sarcasmo de la narradora.

Luego, en el análisis de *Dios no nos quiere contentos* (1981) hemos afirmado que su escritura desactiva cualquier lectura que se proponga identificar los tropos que la tradición crítica ha considerado propios de la literatura gótica como son la metonimia y la sinécdoque para dar lugar a la parodia y a lo abyecto. Ambos se constituyen en los dispositivos con los que el lector va develando los mecanismos que provocan la extrañeza.

Esta operación transgresora es también la que prevalece en *Nada que ver con otra historia* (1971). Aquí es explícita la intertextualidad con la obra de Shelley, sin embargo, consideramos que este es el menos gótico de sus libros, por el efecto de lectura: el personaje no genera miedo, ni horror sino tan solo empatía la que se traduce en asombro, ternura, tristeza, compasión.

En la narrativa de Gambaro encontramos un rasgo unificador, y es que lo siniestro provoca el horror, pero lo abyecto eleva el impacto en el lector.

Bibliografía

- Amicola, J. (2003). *La batalla de los géneros, Novela gótica vs novela de educación*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Bajtin, M. (1986). *Problemas literarios y estéticos*, México, Siglo XXI.
- Balderston y otros (1986). *Ficción y política, La narrativa argentina durante el proceso militar*, Buenos Aires, Alianza.
- Botting, F. (1995). *Gothic*, London, Routledge.
- Cortázar, J. *Notas sobre lo gótico en el Río de la Plata*. Disponible en: <http://www.jstor.org/discover/>.
- Fowler, A. (1982). *Kinds of Literature, An introduction to the theory of genres and modes*, New York, Oxford University Press.
- Freud, S. (1948). “Lo ominoso”, en Freud, S. *Obras Completas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Gambaro, G. (1976). *Ganarse la muerte*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Gambaro, G. (2002). *Nada que ver con otra historia*, Buenos Aires, La otra orilla.
- Gambaro, G. (2003). *Dios no nos quiere contentos*, Buenos Aires, Norma,
- Kristeva, J. (1988 [1980]). *Poderes del Horror (Pouvoirs de l'horreur)* Traducción de Nicolás Rosa, Capítulo 1, “Poderes de la perversión”, Madrid, Editorial Siglo XXI.
- Lacan, J., *La lógica del fantasma*. Disponible en: www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/055_adolescencia_1/material/archivo/fantasma_lacan.pdf.
- Link, D. (2009). *Fantasmas, Imaginación y sociedad*, Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- Lovecraft, H. P. (1999). *El horror sobrenatural en la literatura*, Buenos Aires, El Aleph.
- Negróni, M. (1999). *Museo Negro*, Buenos Aires, Norma.
- Negróni, M. (2010). *Galería fantástica*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ranciere, J. (2011). *El Malestar en la Estética*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Trias, E. (1982). *Lo bello y lo siniestro*, Buenos Aires, Ariel.
- Williams, R. (1983). *Marxismo y literatura*, Buenos Aires, Las Cuarenta.

El modo gótico y la crítica a la modernización argentina de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX

Rodrigo Guzmán Conejero

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue

rguzman@infovia.com.ar

El proceso de modernización que emprendió la Generación del 80 implicó la adhesión definitiva de la clase dirigente del país a los principios iluministas, en una confluencia particular de liberalismo y positivismo que aseguraría la utopía moderna del progreso ininterrumpido con el auxilio de la ciencia. Sin embargo, más allá del optimismo inicial que suscitara, este proceso mostraría también sus limitaciones, que se expresarían en diversas críticas que cuestionaron las limitaciones de un sistema político y social sostenido en la fe en el progreso ilimitado garantizado por la ciencia y que se sustentaba filosóficamente en el positivismo.

En este sentido, la corriente literaria fantástica empieza su desarrollo entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX para señalar los límites que tal sistema cultural implicaba y, en particular, para develar la insuficiencia y peligro que entrañaba la pretensión positivista de conferir a la ciencia el estatus de único conocimiento válido para conocer y manipular la realidad, en tanto en ella podía encerrarse el peligro de la barbarie implícita en cada acto de civilización. Al respecto, en el presente trabajo¹ exploraremos la posición crítica que se expresa en dos obras de los precursores de la corriente fantástica argentina, Eduardo L. Holmberg y Leopoldo Lugones, frente al proceso de modernización.

En tal sentido, en “Nelly” —de Holmberg— (1896), el método científico- experimental verifica la existencia indudable de seres fantasmales y autoriza, paradójicamente, la apertura a saberes contradictorios con el ideario positivista (el espiritismo y la teosofía); mientras en “Yzur” —de Lugones— (1906), un hombre civilizado utiliza tecnologías científicas destinadas a humanos anormales para hacer hablar a un chimpancé pero en el desarrollo y éxito de su empresa se revela lo siniestro como producto de la transgresión de los límites que separan a estos simios de los seres humanos y que arrojan al narrador —y al lector— a la ambivalencia del horror gótico. De este modo, estos textos muestran cómo, detrás de la fachada modernizada y sustentada por la ciencia positivista, se esconde el peligro de la barbarie en el corazón mismo de la civilización.

La insuficiencia de la representación de lo real

La *nouvelle* “Nelly” (1896) es una historia de fantasmas que ocurre a fines del siglo XIX en un casco de estancia de la provincia de Buenos Aires transformado por el proceso de modernización de la

¹ Que se enmarca en el proyecto de investigación “Lo gótico y sus ramificaciones: el espacio literario rioplatense” (Universidad Nacional del Comahue).

Generación del 80; que había sido antes un cuartel utilizado en las guerras civiles. La modernización había normalizado el lugar y superado su barbarie anterior; sin embargo, esa fachada esconde un espacio excesivo de significados bárbaros, pues en él acontece la historia de Nelly, la presencia fantasmal inglesa que persigue a su viudo para revelar un secreto que se llevó a la tumba y que fue motivado por sucesivas infidelidades. De esta manera, la obra pone de relieve es que esas transformaciones son solo exteriores, ya que la barbarie no era visible pero estaba presente en ese espacio, propicio para las apariciones de seres fantasmales que vienen a producir una “rajadura” de la causalidad (Caillois, 1970) social y científica que sustentó el proyecto modernizador de la Generación del 80.

La obra narra un viaje de placer que cuatro jóvenes criollos, educados y de nivel social elevado, realizan al casco de estancia de uno de ellos. A este grupo se sumaba un joven diplomático inglés, de la Embajada Británica en la Argentina. Hijos de la Generación del 80, estos jóvenes aristócratas se declaran científicas y positivistas y ello es significativo para la consideración de esta obra; en tanto la retórica del exceso, propia del gótico (Botting, 1996), se expresa en el relato a través de la irrupción de fenómenos sobrenaturales que se presentan sin freno y sin que las respuestas racionalistas puedan comprenderlos y contenerlos: fantasmas, mensajes de ultratumba, telepatía y comunicación extra-sensorial provocan el horror y el terror² como respuesta emocional incontrolable de los personajes que sacuden violentamente su fe en los principios racionalistas (Morillas Ventura, 2000).

El espectro de Nelly persigue a su viudo para saldar una vieja deuda por una serie de infidelidades cometidas durante sus viajes diplomáticos por Oriente y que provocaron un plan de venganza: el ocultamiento —o secuestro— de su hijo, que develaría solo si su antiguo esposo se acostaba a su lado, en la tumba. Este secreto familiar se vincula con otro que revela la otra presencia espectral que irrumpe en el relato, el fantasma del viejo general, quien avisa a su nieto, Miguel, que el joven diplomático inglés es, en realidad, su hermano, hijo de un amor clandestino de su padre en Inglaterra.

El otro aspecto transgresivo se vincula con la irrupción de fenómenos sobrenaturales, pues provoca la necesidad de explicarlos, y en este sentido es significativo que, en tanto científicas y positivistas, los personajes se pregunten acerca del carácter real o ilusorio de Nelly y por ello proponen comprobar su existencia por intermedio de un experimento, utilizando un termómetro que midiera la baja de temperatura que se producía por la aparición fantasmal. Es decir que los personajes, ante la presencia de un hecho que no tiene explicación en el mundo normalizado por el positivismo, utilizan el método por excelencia de este, la comprobación empírica y, más aún, necesitan mensurar esa comprobación para que no pueda ser cuestionada por *subjetiva* y de ahí la necesidad de reforzar la comprobación con un instrumento propio del campo experimental de las ciencias naturales. El experimento prueba exitosamente la verdad objetiva de la aparición, lo cual convence a los personajes acerca de la realidad o positividad del suceso, aún a los más fervientes positivistas.

La ambigüedad gnoseológica propia de la obra se manifiesta en que ese experimento prueba la existencia fantasmal pero al mismo tiempo, y paradójicamente, no puede explicarla, en tanto es imposible y *quimérica* (Kaufman, 1999)³ de acuerdo con los principios epistemológicos positivistas. El episodio del termómetro, por lo tanto, no solo prueba la existencia sobrenatural si no también, paradójicamente, la insuficiencia del positivismo como modo de comprender la realidad, ya que se enlaza con la solicitud de apertura hacia saberes contradictorios con su doctrina, y orientados a la búsqueda de una respuesta trascendental y metafísica (Morillas Ventura, 2000). En este sentido, la obra

² Botting distingue el horror y el terror en relación con la respuesta emocional que provoca en personajes y lectores: “cuando terror y horror son a menudo usados como sinónimos, es necesario hacer las distinciones entre ambos como aspectos neutralizadores de la ambivalencia emocional del Gótico. Si el terror lidera una expansión imaginativa del sentido mismo del yo, el horror describe los movimientos de contracción y rechazo” (Botting, 1996: 4).

³ Kaufman (1999: 329) explica que para Comte lo positivo “se refiere a lo real, lo que es, aquello que está al alcance de los sentidos y autoriza una certeza sensible, en una definición binaria por la cual lo contrario de eso queda fuera del orden de la atención, y a eso lo llama lo quimérico”.

finaliza con una crítica a la modernidad occidental y con una discusión acerca de los modos de representación de lo real, al poner en tensión al positivismo y las prácticas espirituales emergentes a fines del siglo XIX: teosofía y espiritismo, que reclamaban la apertura a saberes de origen oriental y a creencias acerca de la naturaleza esencialmente metafísica de lo real⁴.

La barbarie implícita en el proceso de civilización

El cuento “Yzur” integra el volumen *Las fuerzas extrañas* (1906), obra en la que Leopoldo Lugones ficcionaliza acerca de numerosas fuerzas que no podían ser explicadas cabalmente por el cientificismo en boga por entonces, y que son exploradas por personajes ambiguos y ambivalentes respecto de los saberes a los que apelan. El cuento es narrado en primera persona por un hombre civilizado que cuenta con conocimientos científicos de vanguardia, y que emprende el intento de hacer hablar a un primate de su propiedad por intermedio de procedimientos que implicaban asimismo el desarrollo del pensamiento. Este supuesto del narrador tiene su origen en una leyenda oriental que explicaba que los monos habían descendido en la escala biológica a causa de la barbarie ejercida sobre ellos por otros humanos en tiempos primitivos y, por lo tanto, interpretaba su estado de bestialidad como una estrategia de supervivencia frente a la explotación. Entonces, el objetivo del narrador, más que dotar de palabra en Yzur, implicaba despertar la “humanidad detenida” (Lugones, 1987: 63) o “estancada” en la especie (Rodríguez Pérsico, 2008: 309). Para ello, parte de principios que asume como fiables y que lo llevan a afirmar con seguridad “que no hay ninguna razón científica para que el mono no hable” (Lugones, 1987: 64) y que su cerebro, a pesar de ser rudimentario, era asimilable al del idiota, quien sí era capaz de articular palabras.

Esto lleva al narrador a elaborar una analogía entre su primate y humanos inferiores, entre los que incluye no solo a idiotas y sordomudos sino también al niño y al negro, que le permite inferir que su mono era “un sujeto pedagógico de los más favorables” (Lugones, 1987: 63) y que por lo tanto era posible convertirlo en un ser humano, aunque inferior, a través del desarrollo del lenguaje articulado. A partir de esta hipótesis, el narrador concluye que debía desarrollar la capacidad articuladora dormida y detenida del mono como condición material necesaria para el desarrollo intelectual posterior que se produciría por “concatenación dinámica de ideas” (Lugones, 1987: 63).

La enseñanza de la palabra mecánica implicó una modificación de las características biológicas estructurales del mono y se orientó, en primer lugar, a lograr el movimiento de su lengua y de los labios. Por ello, estos órganos van a ser estimulados por el narrador a través de una serie de ejercicios, practicados diariamente durante más de tres años, que incluían “movimientos labiales que debía imitar” (Lugones, 1987: 64) y la manipulación de labios con pinzas.

Así, apoyado sobre los principios científicos de la época el narrador ejerce violencia material y simbólica sobre Yzur con el objetivo de humanizarlo, es decir, civilizarlo, pero ejerciendo “una barbarie que tiene el prestigio de la ciencia” (Dabove, 2009: 788). En este sentido, puede entenderse que el cuento narra los procedimientos que el civilizado ejerce sobre el bárbaro, en una representación del proceso de legitimación de la burguesía como clase gobernante, que justificaba al Estado como fuerza civilizadora sobre la realidad natural y humana del territorio.

La violencia que implica el proceso de dotación del lenguaje al mono se justifica, por lo tanto, como una empresa colonizadora sobre su cuerpo y su alma que tiene como objetivo la implantación de modos civilizados del ser, logrando despertar la humanidad que la especie había perdido en la

⁴ Véase Holmberg, 1994: 303.

antigüedad por el ejercicio de la barbarie de los primeros humanos que quisieron doblegar a los primates a la servidumbre perpetua.

Sin embargo, el cuento muestra también la impostura del civilizado pues su intención era “sacudirlo de su letargo y degradación para mutuo beneficio de amo y de subordinado” (Dabove, 2009: 785) y es por ello que las sesiones de trabajo con Yzur comenzaban siempre de la misma manera: “yo soy tu amo [y] tú eres mi mono” (Lugones, 1987: 66), postulado que el narrador repite para sustentar tanto el ejercicio de esa violencia como la condición subalterna natural del individuo que pretendía modificar, en tanto menos humano o humano disminuido o minusválido. El resultado, sin embargo, es paradójico ya que el mono se hace cada vez más humano mientras más es modificado por el sometimiento a un dispositivo científico técnico con finalidad biopolítica, en la conceptualización de Foucault (Maldonado, 2013).

Este uso político de la ciencia permite explicar los procedimientos que el narrador ejecuta sobre Yzur, aunque en ese uso también se revela como un bárbaro que no tiene prurito en ejercer la violencia física de manera cada vez más evidente o menos contenida. Esto se potencia cuando sus objetivos se ven frustrados ante la resistencia y distancia que Yzur empieza a ejercer hacia él, en tanto las modificaciones de su cuerpo, su lengua y su mente, le permiten burlarse y distanciarse del amo mediante el engaño y la ironía, pues el narrador se entera de que el primate ya puede hablar pero no lo hace, lo cual provoca la cólera y la aplicación de violencia física sobre él. Esta violencia física, unida a la violencia simbólica que transgrede su naturaleza simiesca, lo condena a la muerte: “era evidente que estaba enfermo de inteligencia y de dolor. Su unidad orgánica habíase roto al impulso de una cerebración anormal, y día más, día menos, aquel era caso perdido” (Lugones, 1987: 66).

“Yzur” expresa la barbarie implícita en la acción civilizadora del estado, que buscó modificar al vulgo mediante la acción pedagógica y por ello la imposición de la lengua por parte del narrador puede entenderse como alegoría de la acción disciplinaria y homogenizadora del estado aristocrático burgués de fines del siglo XIX y comienzos del XX sobre la masa inmigratoria que no hablaba la lengua nacional. De este modo, la acción pedagógica y civilizadora puede entenderse como despotismo ya que el dispositivo biopolítico implicado en el proceso de dotación de lenguaje violenta la esencia animal de Yzur. Esto muestra la ambigüedad de la empresa civilizada pues la ciencia hace emerger lo monstruoso en el mono, su carácter humano, pero al mismo tiempo muestra el carácter monstruoso del hombre y de la empresa civilizada; es decir, su carácter híbrido, capaz de contener en sí a la barbarie. Finalmente, también muestra a ese agente del progreso como violento, excesivo y ambivalente.

Sin embargo, el modo gótico se expresa más allá de este sentido en el cuento, en tanto se orienta a provocar horror en el lector porque la intervención y modificación sobre el chimpancé implica el corrimiento de los límites que diferencian o igualan a estos primates con los seres humanos, lo cual incluye tanto una redefinición antropológica como una transgresión del orden natural que tiene como consecuencia, por un lado, su muerte pero por el otro arroja al narrador —y al lector— a la “ambigüedad (...) sobre la identidad del hombre” (Speck, 1976: 417) como especie. De esta manera, se transgreden las barreras de separación entre las especies naturales como resultado de la manipulación de fuerzas extrañas por parte del hombre civilizado. Como consecuencia de esta transgresión, hombre y bestia se reflejan recíprocamente, y el narrador, como un nuevo Dr. Frankenstein, se crea a sí mismo como monstruo mientras piensa que ha creado a uno. El resultado final es el horror, que arroja a los lectores a la inmovilidad frente a “la ruptura de la armonía [que] produce un desequilibrio en el orden natural” (Rodríguez Pésico, 2008: 310).

Conclusiones

La literatura fantástica argentina nace a fines del siglo XIX para mostrar los límites y peligros que entrañaba el proceso de modernización. Las obras que estudiamos en esta oportunidad muestran, justamente, que esta literatura se orienta hacia la crítica de los efectos no deseados de un proceso al que adhería la mayor parte de la población y, en particular, su clase dirigente, y que comprende tanto aspectos culturales como sociales.

En este sentido, *Nelly* es expresión de un debate cultural acerca de la definición de lo real, en tanto lo que no es aceptado por el positivismo, perspectiva filosófica de la Generación del 80, aparece de manera fantástica en el texto, a través de espectros del pasado que traen mensajes al presente poniendo en cuestión el modo de representación de la realidad con su sola existencia. En este sentido, la obra apela al modo gótico para expresar el agotamiento de un modo de comprender y representar la realidad y es por ello representativa del *fin de siglo* (XIX) que solicita la apertura hacia nuevos modos de comprender lo real y lo humano.

Por su parte la apelación al modo gótico en “Yzur” permite reflexionar sobre el modo en que civilización y barbarie se intersectan, solapan e hibridizan en la obra; es decir, revela el carácter monstruoso del proceso civilizatorio; pues, en definitiva, es el hombre civilizado, el sujeto de la ciencia, quien hace emerger lo monstruoso en el primate. Pero además, el procedimiento con el que alcanza ese objetivo también es monstruoso, ya que implica una violencia desmedida, tanto material como simbólica, hasta tal punto que modifica de manera irreversible la naturaleza simiesca de Izur. En definitiva, el cuento revela que todo acto de civilización es al mismo tiempo un acto de barbarie.

Bibliografía

- Botting, F. (1996). “Introducción”, *Gothic*. London: Routledge. Traducción especial de Elina Montes.
Disponible en: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/catedras/litinglesa/sitio/gotico.pdf>.
- Caillois, R. (1970). *Imágenes, imágenes (sobre los poderes de la imaginación)*, Barcelona, Edhasa.
- Dabove, J. P. (s/f). “‘La cosa maldita’: Leopoldo Lugones y el gótico imperial”, *Revista Iberoamericana*, vol. LXXV, n.º. 228, julio-septiembre, pp.773-792.
- Holmberg, E. L. (1994). “Nelly”, *Cuentos Fantásticos*, Buenos Aires. Edicial.
- Kaufman, A. (1999). “Auguste Comte: entre la razón y la locura”, en Casullo, N. *et al. Itinerarios de la modernidad*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 323-342.
- Lugones, L. (1987). *Las fuerzas extrañas*, “Estudio Preliminar” y notas de Pedro Luis Barcia, Buenos Aires, Ediciones del 80.
- Maldonado, M. (2013). “Michel Foucault: de la muerte del hombre a la administración de la vida”, en Ciaccaglia, M. (Comp.). *Sujeto y subjetivación. Del tortuoso camino del universal a lo singular*, Paraná, Editorial Fundación La Hendija, pp. 135-150.
- Morillas Ventura, E. (2000). “Relato fantástico y el fin de siglo”, en Holmberg, E. L. *Filigranas de cera y otros textos*, Buenos Aires, Simurg, pp. 9-36.
- Rodríguez Pérsico, A. (2008). *Relatos de época. Una cartografía de América Latina (1880-1920)*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Speck, P. (1976). “*Las Fuerzas Extrañas: Leopoldo Lugones y las Raíces de la Literatura Fantástica en el Río de la Plata*”, *Revista Iberoamericana*, n.º 96-97, julio-diciembre, pp. 411-426.

La cultura popular como herramienta de resistencia política y social: sexualidades disidentes en textos de *fanfiction*

María Belén Kundt

Universidad Nacional del Sur

mb.kundt@gmail.com

La cultura popular, tal como existe hoy en día, se encuentra inmersa en el sistema capitalista, lo que la convierte en parte de una industria cuya función principal es generar productos vendibles al mayor público posible; esto hace que actualmente se vea plasmada en ella la tensión entre los intereses de sus creadores y los de sus “consumidores”. Estas tensiones que atraviesan y marcan las diversas manifestaciones de la cultura popular las convierten en fenómenos ricos en posibilidades y contradicciones, a las que se suma la presencia de los medios masivos, que acortan las distancias entre los diversos individuos que constituyen el público consumidor y corroen los límites entre creadores y espectadores. Como explica John Fiske en *Understanding Popular Culture*:

Popular culture is deeply contradictory in societies where power is unequally distributed along axes of class, gender, race, and the other categories that we use to make sense of our social differences. Popular culture is the culture of the subordinated and disempowered and thus always bears within it signs of power relations, traces of the forces of domination and subordination that are central to our social system and therefore to our social experience. Equally, it shows signs of resisting or evading these forces: popular culture contradicts itself¹ (1989: 5).

Este autor plantea dos caminos posibles para abordar el estudio de la cultura popular, que se diferencian principalmente por la postura que adoptan con respecto a los miembros del público: uno los ve como consumidores de mercancías, el otro como usuarios de un recurso cultural. El primero pone el foco en la dominación y considera a los receptores de la cultura popular agentes pasivos que, como sostiene Eco, son “un vasto grupo de consumidores que permanecen naturalmente en manos de una tecnocracia de los massmedia, carentes de escrúpulos morales y culturales, atenta únicamente a organizar espectáculos para atraer a las multitudes” (1977: 372). El segundo los ve como agentes creadores de cultura y resalta el trabajo de resistencia y erosión progresiva de los sistemas de opresión vigentes en la sociedad que realizan mediante sus creaciones.

¹ La cultura popular es profundamente contradictoria en las sociedades en las que el poder está desigualmente distribuido a lo largo de ejes de clase, género, raza, y las demás categorías que usamos para darle sentido a nuestras diferencias sociales. La cultura popular es la cultura de aquellos subordinados y privados de poder y, por esta razón, siempre lleva los signos de las relaciones de poder, rastros de las fuerzas de la dominación y subordinación que son centrales a nuestro sistema social y por lo tanto a nuestra experiencia social. Igualmente, muestra signos de resistencia o evasión de estas fuerzas: la cultura popular se contradice a sí misma (esta traducción y las que siguen son mías).

Es decir, la cultura popular para este autor surge de la intersección entre los productos que la cultura masiva pretende imponer y los intereses y voluntades del público, que no dejan nunca de ser ideológicos. La cultura masiva, a diferencia de esta, funciona como un engranaje del sistema capitalista, un producto que los sectores dominantes ponen en circulación pero que según Fiske nunca es aceptada indiscutidamente sino que funciona como una materia prima entre otras para la cultura popular.

La presente ponencia no pretende ser un análisis en profundidad de una selección de textos, sino un pantallazo general del campo de estudio a conformar, ya que es parte de un proyecto de investigación en desarrollo. Para abordar la construcción del mismo, adoptaré el segundo camino propuesto por Fiske, enfocándome en el proceso mediante el cual diversos grupos se apropian de los productos generados por la cultura dominante, dejando su huella en ellos hasta que se convierten en algo completamente diferente: cultura popular.

Sitios web como livejournal y tumblr reúnen grandes grupos de fans de diversas expresiones de la cultura popular (películas, sagas de libros, series de televisión, comics, videojuegos) y les proveen un espacio común en el que interactuar entre sí y con ellas. La imagen del receptor pasivo que consume estos productos antes de dormir y casi sin procesarlos no podría estar más alejada de la realidad de estos fans que, como explica Annie Jamison en *Fic. Why Fanfiction Is Taking Over the World*, “turned reading and viewing from an act of silent consumption into one of active conversation”² (2013: xii).

La figura del lector que interactúa activamente con el texto que “consume” no es estrictamente nueva, lo que ha cambiado son el acceso a las producciones de la cultura masiva y los medios que tienen a su disposición lectores y espectadores para actuar sobre los textos fuente mediante la creación y puesta en circulación de material desarrollado a partir de ellos. Estas creaciones, denominadas en general *fanworks*, abarcan tanto trabajos literarios (*fanfiction*) como gráficos (*fan art*, *fan vids*) e incluso autorreflexivos (llamados *meta*). Estos últimos generalmente consisten en un discurso crítico que acompaña a las producciones creativas, aportando un comentario acerca de los motivos de su creación, que impulsan la necesidad de dialogar de esta manera con los productos de la cultura popular, y del impacto que tienen los *fanworks* en dichos productos y en sus creadores. Es decir, son espacios de creación de sentidos e identidades que posibilitan la unión entre los miembros de un grupo.

Si bien la costumbre de tomar personajes tanto de la cultura popular como de la cultura letrada puede rastrearse en la literatura a lo largo de los siglos, el fenómeno denominado *fanfiction* comenzó a aparecer por primera vez en los *fanzines* de ciencia ficción que circularon durante los años setenta y ochenta sobre todo en Estados Unidos. En un principio se denominaba *fanfiction* a las narraciones originales producidas por autores no profesionales, sin embargo, con el paso de las décadas el término vino a designar historias escritas acerca de mundos ficcionales preexistentes, por autores amateurs o profesionales. Los primeros *fanzines* que se conservan en los que se encuentran este tipo de historias surgieron alrededor de la serie estadounidense *Star Trek*, que estuvo en el aire desde 1966 hasta 1969.

Aunque ya se escribían textos tomando prestados personajes creados por otros autores en el siglo XIX alrededor de las historias publicadas por Arthur Conan Doyle sobre Holmes y Watson (conocidas como *pastiches*), lo que convirtió a *Star Trek* en un hito en el mundo del *fandom* fue justamente su masividad. Durante el auge de la serie circularon docenas de *fanzines* recopilando historias acerca de los personajes del *Enterprise*. Lo que hizo posible esta explosión fue un conjunto de factores que abarcaron la aparición de nuevas tecnologías de reproducción (mimeógrafos, impresoras, fotocopadoras) hasta cambios sociales que permitieron el replanteo de la relación entre los productores y los consumidores de cultura, así como el cuestionamiento de determinadas problemáticas sociales para los que *fanfiction* sirvió de plataforma.

² Convirtió el acto de leer o mirar televisión de un momento silencioso de consumo en uno de conversación activa.

Uno de los aspectos que volvió único al *fandom* de *Star Trek* fue la participación masiva de fans femeninas, hasta entonces relegadas en la escena. Se estableció así una presencia mayormente femenina en el mundo del *fandom* que se mantiene hasta el día de hoy: “*Star Trek* fanfiction is not the exclusive terrain of women, and never has been, but *Star Trek* was the first sci-fi fandom to engage a really substantial number of them. Women formed a large majority of *Star Trek* fic writers”³ (Jamison, 2013: 85). Esto implicó que *fanfiction* comenzara a incorporar temáticas e intereses que resultaban relevantes para sus nuevas escritoras, y fuera convirtiéndose en el ámbito de exploración de identidades femeninas y *queer* que es hoy.

El *fandom* de *Star Trek* es también famoso por ser el primero en incorporar lo que se conoce como *slash*⁴, una relación romántica entre los dos personajes principales de la serie, ambos hombres. Anne Jamison lo define como “homoerotic romance, usually between characters canonically portrayed as straight”⁵ (Jamison, 2013:85). Si bien entonces (y todavía hoy) este tipo de historias fueron negativamente recibidas por grandes sectores del *fandom* y por los escritores, productores y actores de serie, Kirk/Spock fue la primera de múltiples relaciones no heterosexuales que los *fandoms* se dedicaron a explorar. Varios fans han teorizado que existe una relación entre los nuevos miembros femeninos del *fandom* y la escritura de *slash*, ya que este permite explorar las relaciones románticas y sexuales sin caer en los roles de género patriarcales perpetuados por la mayoría de la ficción:

A common account of the evolution of slash explains that women fans wanted to explore the possibilities of a romantic or sexual pairing in the context of a long-term, complex relationship between equals: a structure mainstream culture was nowhere offering⁶ (Jamison, 2013: 86).

Por otro lado, muchas escritoras de *fanfiction* escriben estas historias para ver sus propias realidades representadas en ellas, ya que el mercado heteronormativo y patriarcal de la cultura masiva sigue aún hoy relegando a la gran mayoría de los personajes femeninos a ocupar el lugar de interés romántico (heterosexual, por supuesto) del protagonista. Me interesa particularmente la relación que existe en las plataformas virtuales mencionadas entre los miembros de grupos oprimidos y los productos de la cultura masiva, entre los intereses detrás de estos últimos y la manera en que sus receptores discuten con y se apropian de ellos para hacerles decir aquello que se resisten a representar:

fanfiction asserts the right of storytellers to take possession of characters and settings from other people’s narratives and tell their own tales about them –to expand and build upon the original, and, when they deem it necessary, to tweak and optimize it for their own purposes⁷ (Jamison, 2013: xii).

Las posturas con respecto a la autoridad depositada en la figura de autor varían dentro del *fandom*. Si bien *fanfiction*, por naturaleza, implica un cuestionamiento del poder simbólico de los escritores del

³ “Los textos de *fanfiction* de *Star Trek* no son un terreno exclusivamente femenino y nunca lo han sido, pero *Star Trek* fue el primer *fandom* de ciencia ficción en atraer a un número sustancial de mujeres. Las mujeres eran mayoría entre los escritores de *fanfiction* sobre *Star Trek*”.

⁴ *Slash* en inglés significa guión, y hace referencia al símbolo/que se utiliza para separar los nombres de los personajes de cuya relación se ocupa el texto (por ejemplo, Kirk/Spock).

⁵ “Romance homoerótico, usualmente entre personajes representados en el canon como heterosexuales”.

⁶ “Una historia popular acerca de la evolución del *slash* explica que las fans mujeres querían explorar la posibilidad de una relación romántica o sexual en el contexto de un relación compleja y duradera entre iguales: una estructura que la cultura masiva no estaba ni cerca de ofrecer”.

⁷ *Fanfiction* establece el derecho de quienes cuentan historias a tomar posesión de los personajes y escenarios de las narrativas de otros y contar sus propias historias sobre ellos, para expandir y agregar al original y, cuando lo consideran necesario, para alterarlo y optimizarlo para sus propios propósitos.

texto original y una apropiación de ese poder por parte de los fans, dentro de cada *fandom* surgen discusiones internas acerca de la validez de las diversas interpretaciones y lecturas de los personajes y eventos sostenidas por diferentes individuos y grupos. Usualmente, estas diferencias se dan alrededor de ejes de división social, cuando un grupo reinterpreta determinados personajes como *queer*, o convierte en mujeres a los protagonistas de una serie con una abrumadora mayoría de personajes masculinos, o resalta y discute los ejemplos de sexismo y racismo que aparecen en determinada producción. Se hace evidente entonces una resistencia a estas reapropiaciones por parte de los fans que no pertenecen a estos grupos oprimidos y no comprenden sus motivos ni comparten la voluntad de subvertir la relación entre creadores y espectadores con una intencionalidad de construir políticas identitarias.

La exigencia de que estas historias sean narradas surge en los grupos referidos porque, en su opinión, la cultura masiva no está cumpliendo con la función de representar la diversidad de miembros de la población a la que se dirige. En *Los anormales* (2001), Foucault hace un rastreo del poder normalizador que ha ejercido la cultura dominante a través de diversos mecanismos e instituciones a lo largo de los siglos, para lo que expone el control que han mantenido el poder judicial, el poder médico, el poder religioso, el poder escolar. En el ámbito de la investigación realizada en este trabajo, sostengo que la industria de la cultura masiva, tal como funciona dentro del sistema capitalista, heteronormativo y patriarcal, ejerce un control semejante a los mecanismos expuestos por Foucault, mediante lo que el autor denomina tecnologías positivas de poder y describe de la siguiente manera: “Pasamos de una tecnología del poder que expulsa, excluye, prohíbe, margina y reprime, a un poder que es por fin un poder positivo, un poder que fabrica, que observa, un poder que sabe y se multiplica a partir de sus propios efectos” (2007: 55).

Debemos cuestionar si realmente hemos dejado atrás una tecnología que otrifica, criminaliza y reprime las identidades LGTBI, pero creo que sí es posible afirmar que existe un poder que fabrica identidades normativas a través de múltiples mecanismos que incluyen la educación, los medios de comunicación y la literatura, entre otros.

A partir de la observación y el estudio de los productos de la cultura masiva seleccionados es posible afirmar que los intereses detrás de los mismos son los del heteropatriarcado que esta contribuye a sostener y promulgar, motivo por el que construye las identidades LGTBI como un Otro cuyas características se corresponden con la imagen del monstruo que describe Foucault:

Para construir la monstruosidad (...) es preciso que esa transgresión del límite natural, esa transgresión de la ley marco sea tal que se refiera a, o en todo caso ponga en entredicho, cierta prohibición de la ley civil, religiosa o divina. Sólo hay monstruosidad donde el desorden de la ley natural toca, trastorna, inquieta el derecho, ya sea el derecho civil, el canónico o el religioso (2007: 68).

Las sexualidades disidentes son una transgresión de todas los tipos de leyes que los sectores dominantes imponen como mecanismos de control social. Convertir a estos grupos en monstruos, construir una imagen negativa que se repite en productos de distribución masiva, es una manera de deslegitimar sus reclamos de representación e igualdad de derechos, un método de control social que permite mantener el *status quo* y conservar el desequilibrio de poder que existe actualmente en la sociedad.

En muchos casos, los textos de *fanfiction* son la primera aproximación que tienen muchas personas a la existencia de identidades sexuales disidentes con las que posteriormente llegan a identificarse y construyen como propias pero que, en el entorno en el que han crecido y desarrollado sus vidas, no fueron una realidad presente y visible en lo cotidiano como sí lo es la heterosexualidad. En otros casos

es el primer contacto con historias románticas *queer* que son narradas como historias románticas y no como tragedias o advertencias cautelares sobre lo que puede pasarle a una persona que decide asumir su identidad disidente y formar una relación de pareja. Si bien en las últimas décadas ha comenzado a circular literatura que incluye personajes LGTBI, sus historias de vida y relaciones, son todavía muy escasas la cantidad de libros publicados y el número de personas que tienen alcance a los mismos. Los textos de *fanfiction*, por el contrario, son de libre acceso desde casi cualquier punto del planeta (si bien existe una restricción lingüística, es una práctica cada vez más común que personas bilingües los traduzcan a su lengua nativa y los pongan a disposición de quienes no hablan la lengua en que originalmente fueron escritos).

El acceso a historias que representen una posibilidad de felicidad, si bien no resuelve cuestiones de la existencia material de las personas LGTBI, como el respeto del entorno, el acceso a una vivienda y trabajo dignos, sí tiene un profundo impacto en su construcción de identidad. En palabras de una creadora y lectora de *fanfic*: “In addition to bringing entertainment, fan fiction writers do something that writers of television shows sometimes fail to do - through their representation, they can make a person feel whole”⁸ (<http://prettymessedupsituation.tumblr.com/post/110840341833/the-question-of-fan-fiction>).

Si las historias que narramos construyen nuestra realidad, si son las que unen y dan forma al tejido social, es necesario que las historias de estos grupos también se cuenten o, de lo contrario, permanecen invisibilizados, con todas las consecuencias que esto trae tanto en lo personal como en el ámbito de lo político y lo social. Pero, como afirma Fiske, “popular culture is made by the people, not produced by the culture industry”⁹ (1989: 24) y gracias a la accesibilidad e inmediatez que provee internet, los usuarios de recursos culturales pueden ejercer su derecho a tener voz sin necesidad de contar con el apoyo ideológico y económico de una cadena televisiva o una editorial para narrar las historias que quieren leer acerca de sí mismos. En tumblr, uno de los sitios web mencionados, circula una cita de Henry Jenkins que sostiene que “*fan fiction* is a way of the culture repairing the damage done in a system where contemporary myths are owned by corporations instead of by the folk”¹⁰ (<http://www.nytimes.com/1997/08/18/business/in-tv-s-dull-summer-days-plots-take-wing-on-the-net.html?pagewanted=all>).

Durante siglos los mitos fueron una manera de construir el mundo social, nombrándolo y poblándolo de sentidos, costumbres, reglas, advertencias. Contar el mundo era la forma de habitarlo. Hoy en día, los mitos populares no circulan libremente de boca en boca, sino que son fabricados y distribuidos por la cultura masiva, que funciona como una herramienta del heteropatriarcado capitalista. Reimaginarlos desde la disidencia sexual es la forma que estos grupos encuentran de reapropiarse del derecho y la posibilidad de construir los mitos que crean realidad y, por lo tanto, de habitar el mundo:

Popular culture in industrial societies is contradictory to its core. On the one hand it is industrialized –its commodities produced and distributed by a profit-motivated industry that follows only its own economic interests. But on the other hand, it is of the people, and the people’s interests are not those of the industry (...) (Fiske, 1989: 23)¹¹.

⁸ “Además de entretener, los escritores de *fanfiction* logran algo que los escritores de programas de televisión suelen fallar en hacer: a través de su representación, pueden hacer que una persona se sienta entera”.

⁹ “La cultura popular es creada por el pueblo, no producida por la industria cultural”.

¹⁰ “*Fanfiction* es la manera que tiene la cultura de reparar el daño ocasionado en un sistema en el que los mitos contemporáneos son propiedad de las corporaciones en vez de pertenecer al pueblo”.

¹¹ “La cultura popular en sociedades industriales es profundamente contradictoria. Por un lado, se encuentra industrializada (sus productos son fabricados y distribuidos por una industria motivada por sed de ganancia que persigue solo sus propios intereses económicos. Pero por el otro lado, pertenece al pueblo, y los intereses del pueblo no son los de la industria (...).”

Realizado este primer acercamiento a los ámbitos de circulación de los textos, es posible concluir que la cultura popular es una herramienta profundamente significativa para la construcción de identidades disidentes, que implican no solo autodefinirse a unx mismx, sino definirse en oposición a múltiples mandatos sociales que repercuten en todos los aspectos de la vida de unx individux. Estos son reforzados por mecanismos de exclusión y normalización cuya historia describe Foucault: “La gran familia indefinida y confusa de los *anormales* (...) se formó en correlación con todo un conjunto de instituciones de control, toda una serie de mecanismos de vigilancia y distribución (...)” (2001: 297).

A pesar de todo esto, los grupos oprimidos siguen luchando para visibilizar y obtener legitimidad para la diversidad de identidades que constituyen la experiencia humana: “Our societies are intransigently diverse, and this diversity is maintained by popular and cultural forces in the face of a variety of strategies of homogenization”¹² (Fiske, 1990: 29). Para poder plantear una lucha a mayor escala, es necesario comenzar por proveer espacios donde los miembros de estos grupos puedan cuestionar y deconstruir estos condicionamientos, para llegar a construir sus identidades con autonomía.

El siguiente paso de esta investigación será analizar una selección de textos de *fanfiction* y *metas* autorreflexivos acerca de la creación y circulación de los mismos con la finalidad de rastrear estas luchas de poder en su funcionamiento concreto y tratar de derivar conclusiones a partir de las teorías planteadas en esta aproximación introductoria.

Bibliografía

- Eco, H. (1977 [1965]). *Apocalípticos e integrados*, España, Lumen.
- Fiske, J. (1990). *Understanding Popular Culture*, Londres, Routledge.
- Foucault, M. (2007 [1999]). *Los anormales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Jamison, A. (2013). *Fic. Why Fanfiction Is Taking Over the World*, Texas, Smart Pop.

¹² “Nuestras sociedades son intransigentemente diversas, y esta diversidad es mantenidas por fuerzas populares y culturales frente a diversas estrategias de homogeneización”.

Desear el monstruo: la sodomía y sus tensiones en el infierno de Dante Alighieri

Facundo Ezequiel Martínez Cantariño

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional de Sur

facundo.umbral@gmail.com

Ay, qué miedo. La inmoralidad nos pringa. Recuerdo lo que me dijo una vez un muchachito “activo” (vulgo chongo): “No me doy vuelta porque tengo miedo que después me guste”. El prohibicionismo sexual atiza el miedo a un deseo horroroso. Erige un Paradiso policial para oponerlo a un Infierno perverso. Al mismo tiempo, es la perversidad de ese infierno orgiástico que imagina, lo que le da manija para funcionar. La paranoia antisexual nos hace creer que, si se nos dilata el esfínter o se nos enciende la tetilla, nos “damos vuelta”. Nos pasamos del otro lado.

Néstor Perlongher “El sexo de las locas”,
Prosa Plebeya (1997: 31)

La sodomía (...) era un tipo de acto prohibido; el autor no era más que un sujeto jurídico. El homosexual del siglo XIX ha llegado a ser un personaje: un pasado, una historia y una infancia, un carácter, una forma de vida; asimismo una morfología, con una anatomía indiscreta y quizás una misteriosa fisiología.

Michel Foucault, “La hipótesis represiva”,
Historia de la sexualidad I (2014: 45)

1. Volver al infierno

En este trabajo, retomando investigaciones realizadas anteriormente en torno al Infierno de la *Divina Comedia*, continuaré el análisis en torno a la representación que realiza Dante Alighieri de los sodomitas condenados en el Infierno, en la que aparece una profunda tensión entre temor y deseo atravesando su discurso en torno a estos.

Este discurso se vale de elementos tanto medievales como clásicos en torno a la sexualidad, la importancia del cuerpo cerrado y la jerarquía de poder que esto implica, pero esta tensión, nueva para el discurso unificador medieval, se constituye en fisura que anticipa aspectos del Humanismo y la modernidad en el tratamiento de la sexualidad. Esta tensión la abordaré desde una perspectiva marxista y tomando conceptos de las teorías *queer* y los estudios de género. También me interesa pensar cómo este texto continúa desarrollando su potencia significativa, en qué medida nuestra cruda realidad actual,

con sus continuidades represivas, con su clase dominante y sus propias formas de explotación y opresión, sigue haciendo vibrar sentidos en el hedor del Infierno dantesco.

2. Orden y castigo

Siguiendo a Pérez Díaz, “ordenar para la cultura oficial de Dante, es mejorar, embellecer y, en última instancia, hacer el bien (2007, 38). Su lógica “es la de la integración, la clasificación, el orden. La summa, en definitiva” (2007, 34). En ese sentido nada en su construcción infernal es casual, todo sigue la lógica del ordenamiento, la clasificación; cada falta, cada crimen contra el orden político y religioso (niveles indisolublemente ligados en la Edad Media), contra la sociedad y sus leyes terrenales y celestiales, ocupa el lugar que le corresponde en esta estructura infernal.

Cuando en el canto XI el guía Virgilio anuncia a Dante el inicio del bajo Infierno (círculos séptimo, octavo y noveno —y último—: la ciudad de Dite), realiza una breve explicación de su ordenamiento. Allí se halla “una turba aún más doliente // *piú crudele stipa*” (XI, 3) que las del resto del cono infernal, y se impone un hedor tan insoportable que deben caminar lento para habituarse. Entonces categóricamente explica la distribución de los condenados; señala así a los sodomitas en el séptimo círculo, que es el de los violentos. La violencia, la fuerza, puede desatarse, dice el guía, contra Dios y natura, contra sí mismo, y contra el prójimo. La violencia contra Dios y contra natura¹, dentro de la cual ubica a la sodomía, es la más grave de estas tres, de esta manera los sodomitas son castigados en el tercer y último recinto del séptimo círculo.

3. Cerrar el cuerpo colectivo

En el texto aparecen fundidos elementos culturales medievales y clásicos. Por un lado, el concepto de sodomía medieval, como pecado nefando, ejercido contra la naturaleza y contra dios. Le Breton dice en su *Sociología del Cuerpo*:

El cuerpo, en tanto elemento aislable de la persona a la que le da rostro, sólo aparece en las estructuras sociales de tipo individualista en la que los actores (...) son relativamente autónomos en sus valores y en sus iniciativas. (...) en las sociedades de tipo tradicional y comunitario, en las que la existencia de cada uno se hunde en el juramento de fidelidad al grupo, al cosmos, a la naturaleza, el cuerpo no existe como elemento de una individuación, como categoría mental que permite pensar culturalmente la diferencia de un actor con otro, ya que **nadie se distingue del grupo, cada uno es una singularidad dentro de la unidad diferencial del grupo** (Le Breton, 2008: 32, el resaltado es mío).

El pecador contra natura atenta, entonces, contra el sistema socio-político todo, contra el cuerpo propio y social en esta concepción colectivista en la que es imposible concebir un individuo aislado: el grupo absorbe las singularidades².

¹ “A la Divinidad se hace violencia,/negándola en la mente y blasfemando,/o injuriando a natura en su decoro//*Puossi far forza ne la Deitate,/col cuor negando e bestemmiando quella,/e spregiando [‘n] natura sua bontade*” (V, 46-48).

² En las sociedades tradicionales con un componente comunitario, en las que el estatus de la persona la subordina por completo a lo colectivo, la mezcla al grupo sin darle el espesor individual propio de nuestras sociedades, el cuerpo es raramente objeto de esta escisión. (...) La imagen del cuerpo es una imagen de uno, nutrida con los materiales simbólicos que tienen

Por otro lado, el terreno circular, desértico, en el cual los sodomitas deben correr eternamente bajo la lluvia de fuego, remite a la arena del circo romano. En los cantos XV y XVI aparecen comparaciones de los sodomitas con atletas. En el canto XVI puntualmente, Dante describe a tres, que se acercan a los personajes:

cual desnudos y ungidos los atletas	<i>qual sogliono i campion far nudi e unti</i>
observan al rival y sus ventajas	<i>avisando lor presa e lor vantaggio</i>
antes de acometerse y golpearse ³	<i>prima che sien tra lor battuti e pugni</i> (VI, 22-24).

Y así nos lleva a otro ámbito: al de los gladiadores que, al igual que actores, prostitutas y hombres adultos que cumplían un rol pasivo en relaciones homoeróticas, tenían el cuerpo abierto, penetrado y por lo tanto perdían su carácter de ciudadanos. La penetración como vínculo de poder (evidente en la relación codificada, con funciones pedagógicas, morales y hasta militares entre erastés —ἐραστής— y erómenos —ἐρώμενος—⁴) de la concepción clásica se hace vigente, y se conjuga con el mandato medieval del cuerpo cerrado.

Estos mismos condenados que son comparados con atletas en el canto XVI se presentan ante Dante-personaje y quisiera que nos detengamos en la descripción de uno de ellos:

Este, de cual huellas ves que piso,	<i>Questi, l'orme di cui pestar mi vedi</i>
aunque desnudo y depilado vaya,	<i>tutto che nudo e dipelato vada</i>
tuvo un rango mayor del que tú crees:	<i>fu di grado Maggiore che tu non credi</i>
(...)	(...)
se llamó Guido Guerra, y en su vida	<i>Guido Guerra ebbe Nome, ed in sua vita</i>
con la mente hizo mucho y con la espada	<i>fece col senno assai e con la spada</i>
(XVI, 34-39, el resaltado es mío).	

Pese a su práctica de la sodomía, a su cuerpo abierto, a su depilación⁵ había realizado hazañas con la espada, de forma que con este símbolo de poder fálico, contradecía su apariencia feminizada, pasiva, en el polo de menor poder, que desde la perspectiva dominante haría esperar un rango menor, como indica la voz que Dante da al condenado.

Se resalta también en el texto lo yermo y estéril del terreno arenoso donde deben morar los sodomitas⁶, tanto como la propia práctica sexual contra natura, que no puede conducir a la procreación. Cuando en su ensayo “Matan a una marica”, Néstor Perlongher desmenuza la homofobia, y para eso se remonta al castigo medieval de la sodomía, habla del “miedo ancestral de la mixtura mucosa” en esta práctica infértil: el “contacto del semen con la mierda, de la perla gomosa de la vida con la abyección fecal” (1997: 37).

existencia en otro lado y que cruzan al hombre en un tejido cerrado de correspondencias. El cuerpo no se distingue de la persona (...). (Le Bretón, 31).

³ Battistessa en sus notas a estos versos los valora únicamente en un sentido descriptivo, “la imagen aparece sorprendida con rapidez casi cinematográfica” (337).

⁴ Sobre el particular, puede consultarse el artículo de Holmen citado.

⁵ En el discurso clásico, la depilación se asociaba a un hombre adulto que buscaba seguir siendo pasivo, contra la norma social, en sus relaciones sexuales. Por ejemplo en el epigrama 93 de Ausonio: “Está claro por qué te depilás la entrepierna con cera caliente: una pija sin pelos excita mucho a las putas. Pero también metés el culo en agua tibia, para arrancarte los pendejos de abajo y pulirle las durezas con piedra pómez... Ahí la cosa ya no está tan clara, a no ser que te vaya lo de navegar a dos aguas, siendo mujer por atrás, y hombre por delante” (trad. Gabriela Marrón, 54)

⁶ “así llegamos a una landa/que de su lecho excluye todo árbol//arrivamo ad una landa/che dal suo letto ogni pianta remove” (XIV, 8/9).

4. Temor y deseo: un horizonte moderno

El discurso de Alighieri sobre los sodomitas es notoriamente reservado en cuanto a la naturaleza de su práctica pecaminosa: se silencia cómo, con quién, por qué es ejercida. Esto es significativamente distinto en relación a otros pecadores que habitan otros círculos del Infierno, o este mismo, como en el caso de los violentos contra el prójimo o contra sí mismos, donde se detallan las violencias ejercidas. Pero en este tercer recinto, con una lógica similar a la de la confesión de la temprana modernidad, que se haría masiva en los siglos siguientes (Foucault, 2007), transita la cuestión del pecado nefando sin darle ninguna información explícita al lector sobre esta práctica. Quizá aquí el autor esté anticipando el silenciamiento moderno de las prácticas sexuales en el discurso literario —y religioso— (y su posterior vuelco al discurso médico y jurídico) que señala Foucault en *Los Anormales* (2007)⁷. En *Historia de la sexualidad I*, Foucault analiza lo que llama la “puesta en discurso” del sexo que da inicio XVI y se hará más fuerte con el correr de los siglos, y justamente se conforma por un lado por el silenciamiento y por otra parte por la necesidad de dar palabras desde el discurso dominante al deseo: “Bajo el manto de un lenguaje depurado de manera que el sexo ya no pueda ser nombrado directamente, ese mismo sexo es tomado a su cargo (y acosado) por un discurso que pretende no dejarle ni oscuridad ni respiro” (2014: 22).

En el único caso en que el autor profundiza (apenas) en las causas de la caída en el pecado de sodomía de uno de los personajes, Iacopo Rusticucci, es para justificarlo y señalar a la “verdadera” culpable de su desviación de la recta vía: su esposa. Alineado así en un discurso misógino, el texto la ubica como responsable de las prácticas pecaminosas de su marido: “mi mujer me dañó más que ninguno//*la fiera moglie più ch'altro mi nuoce*” (XVI, 45). Según la entrada correspondiente en la *Enciclopedia Italiana Treccani*, algunos comentaristas coinciden en afirmar la dignidad humana y política de este personaje (*valoroso uomo e piacevole* según un comentarista anónimo), y justifican su práctica de la sodomía por la *repulsione* que le generó su *fiera* mujer, que logró hacerlo despreciar a las mujeres en general y volver su atención a su propio sexo... (D'addario, 1970).

En el momento del texto en que, ante la sorpresa explícita del protagonista, aparece entre los sodomitas el fallecido maestro de Dante, Brunetto Latino, emerge otro elemento que me parece sugerente de cierto espíritu más humanista y moderno que medieval: se intensifica en el texto cierta tensión entre temor y deseo, que es explicitada luego en el canto siguiente: “puesto que allí me habría quemado,/el pavor venció en mí el buen deseo/que de abrazarlos me volvía ansioso// *perch'io mi sarei bruciato e cotto/ vinse paura la mia buona voglia/che di loro abbracciar mi facea ghiotto*” (XVI, 49-51). Este aspecto podría leerse como una fisura que disloca el discurso totalizador medieval. Si pensamos a la vez este episodio teniendo presentes las figuras de *erastés* y *erómenos*, en su matiz moral y formativo clásico, resulta llamativo ver el carácter pedagógico⁸ y moralizante del vínculo entre Dante-personaje y Brunetto, en el trato que se brindan, el segundo lo llama “hijo mío//*figliuol mio*” (XV,31) y el primero le dice “fija está en mi mente, y aún me apena / vuestra querida y paternal imagen//*ché 'n la mente m'e fitta, e or m'accora/la cara e buona imagine paterna*” (XV, 83). El deseo de acariciar la cara del maestro, de caminar a su lado, y a la vez el temor de acercarse demasiado y arder junto a él, se tensionan a lo largo de todo el intercambio entre ambos personajes. Brunetto, advirtiéndole a Dante-

⁷ También señala Perlongher esta medicalización de la organización del cuerpo en la modernidad en el citado ensayo, “Matan a una marica” (1997).

⁸ Battistessa señala que en la descripción de Brunetto “Dante sintetiza (...) su visión arquetípica de lo que es o debe ser el maestro”

personaje sobre los conflictos políticos que desembocarían en su exilio, le dice que para los bandos en disputa, él será un higo apetitoso⁹, figura con una potente carga de sexualidad masculina...

Latino es a la vez un condenado, y un brillante hombre de letras. Su obra lo mantiene en vida como pensador, separándolo así de su cuerpo pecaminoso. Es posible ver allí otra vez esta elevación humanista del sodomita como individuo en el trato piadoso, respetuoso, y hasta deseante que se le brinda, de nuevo quizá como emergencia de la modernidad, aunque permanentemente atravesada por el castigo sobre la carne del pecado nefando, por la monstrificación del cuerpo penetrado que pierde su civilidad y hasta su propia humanidad, como en la deformación física que muestran los sodomitas-atletas: la inversión sexual es representada con la inversión de su cuerpo: su cuello está completamente dado vuelta.

5. La puesta en sentido del infierno dantesco en la contemporaneidad

Aparecen en el episodio del Infierno de los sodomitas elementos confluente de la tradición clásica y medieval. Por un lado esta codificación política y pedagógica del vínculo homoerótico clásico entre *erastés* y *erómenos*, la pérdida de civilidad que implica el cuerpo penetrado, el valor colectivo medieval del cuerpo cerrado, la concepción católica del pecado nefando, que atenta contra la naturaleza, contra dios, contra el cuerpo social e individual y debe ser castigado sobre el propio cuerpo y elementos del discurso misógino que responsabilizan a la mujer de la pérdida de la recta vía. Por otro lado, en esta tensión temor/deseo cargada de piedad y compasión que revisamos, en este rescate de la obra y la personalidad de determinados personajes, se puede ver una fisura humanista en el discurso medieval totalizante de Dante Alighieri¹⁰, fisura que anticipa elementos modernos del concepto de homosexualidad.

Esto podría relacionarse con el planteo que hace Bajtín: una obra que integra elementos del pasado y se enriquece además con nuevos sentidos en las épocas siguientes, entra para este autor en el “gran tiempo”¹¹. Dante, como ocurre con Shakespeare en el planteo de Bajtín, “ha crecido gracias a aquello que realmente hubo y hay en sus obras, pero ni él mismo ni sus coetáneos pudieron percibir (...) en el contexto de la cultura de su época” (349).

Foucault marcó en *Historia de la Sexualidad*, las continuidades y divergencias del paradigma feudal en la forma de significar la sexualidad desde el discurso estatal, médico y psicológico en el desarrollo de la modernidad. John D’Emilio abordó el tema en función de la constitución en primera persona (más de autoidentificación que de estigmatización) de una identidad homosexual y lesbica entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Lo que se evidencia es que en ambos sistemas basados en la explotación, el feudal y el capitalista moderno, se mantiene la ideología patriarcal, heterosexista y misógina que sostiene cada clase dominante¹². En el desarrollo del capitalismo se hizo necesario el sostenimiento del régimen patriarcal que garantice la reproducción de fuerzas de trabajo, y

⁹ Brunetto primero señala: “entre ásperos serbales / no puede madurar el dulce higo//tra li lazzi sorbi/si disconvien fruttare il dolce fico” (XV, 66) y más adelante: “un bando y otro habrán de apetezerte//l’una parte e l’altra avranno fame” (XV, 71).

¹⁰ Dice Battistessa en una Nota sobre al canto XIV: “En el poema de Dante la misma soberana unidad de visión lo preside y lo coordina todo” (331).

¹¹ Por el contrario, “si una obra naciese totalmente hoy (...), no continuase en el pasado y no fuese vinculada a él esencialmente, tampoco podría sobrevivir en el futuro. Todo lo aquello que sólo pertenece al presente, muere junto a éste.” (Bajtín, 349).

¹² Del Manifiesto Comunista, esta observación: “no tiene nada de asombroso que la conciencia social de todos los siglos, a despecho de toda variedad y de toda diversidad, se haya movido siempre dentro de ciertas formas comunes, dentro de unas formas —formas de conciencia— que no desaparecerán completamente más que con la desaparición definitiva de los antagonismos de clase” (Marx, 86).

la reproducción de la ideología dominante. Pese a que la familia ampliada, como unidad productiva, del feudalismo perdió su función económica, la burguesía desarrolla la moderna institución familiar que junto a la iglesia primero y luego a la escuela y los medios de comunicación, se constituye en el aparato de consenso que mantiene la ideología burguesa. Otros métodos, de control y castigo, de coerción (aparato represivo estatal, ataques físicos y sexuales, torturas, condenas legales y hasta pena de muerte), herederos de los castigos por mortificación y la hoguera medievales, garantizan el escarmiento a quienes se rebelen a las normas de las buenas costumbres, la moral y la propiedad. Pero la disolución de los lazos sociales hipercodificados e interdependientes de la Edad Media, la desaparición de la familia ampliada como unidad de producción económica, y el desarrollo del discurso médico, psicológico y jurídico por otra parte, propiciaron asimismo que sea posible enunciar una identidad sexual distinta a la heteronormal, ya no en tanto cuerpo pecador por sus actos contra natura, sino en tanto identidad sexual subjetiva constituida en torno al deseo por el propio sexo.

Podemos observar entonces una doble vigencia de la tensión temor/deseo presente en el Infierno de Dante respecto a los sodomitas. La vigencia del valor del cuerpo cerrado en la modernidad se manifiesta discursivamente en la denigración mediante la feminización o la penetración sexual (Dorlin, 2009), y materialmente en la mayor precarización o exclusión laboral, invisibilización, objetivación, abuso y asesinato de las mujeres y las personas no heterosexuales. Y así como en la Edad Media fueron pasados por la hoguera tantos, para ajusticiar sobre el cuerpo pecador la violencia cometida contra natura, contra Dios, contra el cuerpo individual y colectivo, en la contemporaneidad se siguen observando asesinatos, torturas, escarnios y humillaciones públicas a las personas que no encarnan una identidad sexual aceptable por la moral burguesa. Por otro lado, además de posibilitarse en la estructura económica, social y cultural, el surgimiento de sujetos con identidades sexuales distintas de la heteronormal, hay una contracara mercantil mediante la cual el sistema capitalista aprovecha el deseo homosexual como posible mercado de consumo y base electoral del poder hegemónico, el discurso capitalista *gay-friendly* podría ser el heredero aggiornado del liberalismo burgués moderno.

Pero es importante pensar que mientras siga en pie un sistema social basado en la explotación humana, en el sometimiento de la mayoría por una minoría privilegiada, como fueron el esclavismo antiguo, la corte feudal y el capitalismo moderno, seguirá vigente la norma patriarcal sobre los cuerpos y sus sistemas de castigo, necesarios para los intereses productivos de la clase dominante. Se reedita esto cada vez que una persona trans es excluida laboralmente, y solo puede prostituirse para sobrevivir. Cada vez que una persona es maltratada o asesinada por ser mujer, travesti, lesbiana, bisexual o gay y cada vez que los medios de comunicación escenifican la criminalización de las víctimas del machismo. Incluso las formas de algunos crímenes y las consignas y símbolos que los rodean, por ejemplo los de los grupos neonazis de la Rusia de Putin, ostentan este carácter ritual, conservan la concepción medieval del pecado nefando que debe castigarse sobre el cuerpo. Y en tanto todo esto continúe el gesto neoliberal *gay-friendly* no será más que eso.

Néstor Perlongher, poeta, periodista, ensayista, militante revolucionario y luego uno de los fundadores del Frente de Liberación Homosexual, plasmó una poética remisión a esta tensión, por el polo del deseo:

Y una arenga final: no queremos que nos persigan, ni que nos prendan, ni que nos discriminen, ni que nos maten, ni que nos curen, ni que nos analicen, ni que nos expliquen, ni que nos toleren, ni que nos comprendan: lo que queremos es que nos deseen (1997: 34).

Pienso que, con sus escritos y su práctica política de militancia desde la disidencia sexual y probrera, Perlongher también señaló que la salida posible a esta tensión sostenida por el contradictorio

sistema dominante burgués (heredero, en la genealogía de las sociedades basadas en la diferencia de clase, del sistema feudal) no pasaba a través del hedor, la lluvia de fuego, los suplicios de la carne pecaminosa, sino que fundamentalmente pasaba (y pasa) por terminar con las formas de dominación, opresión y explotación humanas para que se desarrollen para todos y plenamente las potencialidades inexploradas de sentir, de crear, de pensar y de gozar.

Bibliografía

- Alighieri, D. (1972). *La divina comedia*, traducción, prólogo y notas de Angel J. Battistessa, Buenos Aires, Colección Obras Maestras, Fondo Nacional de las Artes, Ediciones Carlos Lohlé.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- D'Emilio, J. (2006). "Capitalismo e Identidad Gay", *Nuevo Topo. Revista de Historia y Pensamiento Crítico*, n.º 2, abril/mayo. Disponible en: http://issuu.com/nuevotopo/docs/04-art_culo_john_d_emilio_nt2. Consultado en octubre de 2014.
- D'addario, A. (1970). "Iacopo Rusticucci. Enciclopedia Dantesca", *Treccani, L'enciclopedia italiana*. Disponible en: [http://www.treccani.it/enciclopedia/iacopo-rusticucci_\(Enciclopedia-Dantesca\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/iacopo-rusticucci_(Enciclopedia-Dantesca)/). Consultado en octubre de 2014.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Foucault, M. (2014). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2007). *Los Anormales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Holmen, N. (2010). "Examining Greek Pederastic Relationships", *Student Pulse*, vol. 2, n.º 2. Disponible en: <http://www.studentpulse.com/a?id=175>. Consultado en octubre de 2014.
- Le Breton, D. (2008). *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Marrón, G. (2012). *Habeas Corpus, latín, sexo y traducción*, Bahía Blanca, Vox Senda.
- Martínez Cantariño, F. E (2011). "El monstruo como contrahegemonía y su función en la Divina Comedia", en Lisi, F.G. y Gutierrez, R. F. (Comps.). *El Poder en el Lenguaje, en la Literatura y en la Cultura Italianas*, Salta, Eunsa.
- Marx, K. (2014). *Antología*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Pérez Díaz, E. (2007). "La lógica de lo monstruoso en el Infierno de Dante", *Culturas Populares. Revista Electrónica* n.º 5, julio-diciembre. Disponible en: <http://www.culturaspopulares.org/textos5/articulos/perez.pdf>. Consultado en octubre de 2014.
- Perlongher, N. (1997). *Prosa plebeya: ensayos, 1980-1992*, Buenos Aires, Colihue.

La dimensión política de lo gótico en la Nueva Narrativa Argentina: *Bestias afuera* de Fabián Martínez Siccardi

Pablo Pérez

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue
pperez1970@yahoo.com.ar

¿Cómo dialoga una novela de características góticas como *Bestias afuera* de Fabián Martínez Siccardi con la tradición de la Literatura Argentina? En principio podemos pensar que forma parte de un género “menor”, poco cultivado en el país. Sin embargo es probable que, tal como ocurrió en su origen, el modo gótico sea una de las respuestas de la imaginación y la fantasía a la “apasionada racionalidad” que caracterizó históricamente a la producción literaria nacional, marcada por el mandato de contribuir a que la civilización se imponga sobre la barbarie, ya desde su inicio con *El matadero*.

Como plantea Drucaroff (2011), esta dicotomía marca la literatura argentina hasta el siglo XX. Pero ya en el XXI esa distinción entre civilización y barbarie pierde potencia. Postularé la idea de que la escritura y la distinción de una novela gótica en la literatura argentina (*Bestias afuera* fue premio Clarín 2013), solo es posible como resultado, y demostración, de que la antinomia civilización-barbarie ya no es productiva en términos literarios, porque culturalmente no se puede sostener.

Es importante situar el origen del gótico, porque no es extraño a la discusión referida sobre civilización-barbarie. Cuando Sarmiento la plantea, en pleno siglo XIX rioplatense, lo hace como heredero de los principios del iluminismo, matizados, en un conglomerado criollo, con elementos ya propios del romanticismo.

Hay un amplio consenso en que la narrativa gótica surge en Inglaterra, en la segunda mitad del siglo XVIII con la publicación de *El castillo de Otranto*, de Horace Walpole, en 1764. Se puede discutir si es una reacción a la ilustración o un subproducto no deseado de ésta. Lo que está claro es que fue “una gangrena en el costado del iluminismo” (Negroni, 1999: 21).

El siglo XVIII en Europa marcó el momento apoteótico del racionalismo. El hombre confiaba en sí mismo, y en su capacidad para conocer y transformar la realidad. No solo es el momento de la enciclopedia, sino también el de la idea de progreso (científico, moral, social) en el que las “luces” de la razón estaban destinadas a vencer a las tinieblas de lo desconocido e ingobernable. Estas ideas, que en lo político y social llevan a la Revolución Francesa de 1789, serán tomadas por los intelectuales del Río de la Plata: Las luces de la civilización deben imponerse al oscurantismo de la barbarie.

Horace Walpole irrumpe con *El castillo de Otranto* en la férrea armazón del racionalismo con el submundo de lo misterioso y fantasmagórico. En este sentido, seguramente no es casual que en un primer momento haya ocultado su autoría enmascarándose detrás de un supuesto hecho fortuito que puso en sus manos un manuscrito italiano y, solo tiempo después y constatado su éxito, haya reconocido su autoría. Es que significaba desafiar un orden establecido que se erigía en torno a la razón y despreciaba la imaginación. Siguiendo a María Negroni, podemos decir que “con esta obra se quiebra,

por primera vez, el mito eficaz del siglo de las luces. Se desmorona la confianza, y lo solar se vuelve noche” (Negroni, 1999: 23).

Ahora bien, lo gótico no es un gesto reaccionario, no busca refugiarse en un pasado mejor: “Propone una solución lírica: no elegir sino avivar las tensiones; no obturar la locura, abrirle paso a su figura fantasmagórica, transformándola en espacio metafísico” (Negroni, 1999: 21).

Si bien Julio Cortázar plantea que “la presencia de lo gótico (en nuestra literatura) es con frecuencia perceptible” (Cortázar, 2014: 79), la propia anécdota referida en ese ensayo muestra, creo, la dirección de nuestras preferencias literarias: “mis condiscípulos estaban ya sometidos a las leyes del realismo social” y así es que su amigo le devuelve desdeñosamente una novela de Julio Verne diciendo lapidariamente “es demasiado fantástica”.

La narrativa argentina es predominantemente realista, al menos hasta la primera mitad del siglo XX. Esto es así por imperio del movimiento que hegemonizó la literatura en Europa en la segunda mitad del anterior (a partir de *Madame Bovary*, 1842) y porque nuestra impronta cultural había sido preparada para asimilar lo civilizado a lo racional, lo culto, lo urbano. Incluso la propia voz del “bárbaro” había sido apropiada por los letrados y su personaje principal, el gaucho Martín Fierro, se pauperizaba, con los festejos del centenario, para convertirse en héroe nacional, cuando había que defenderse de una nueva barbarie que descendía de los barcos. Quedaban para el campo salvaje los relatos populares sobre, por ejemplo, la “luz mala” o “el lobizón”.

Según Amícola (2003), fue Borges quien, hacia mitad del siglo XX, emprendió la batalla contra el realismo con el espaldarazo a *La invención de Morel* en su famoso prólogo de 1940. Sin embargo, fue el propio Borges quien canonizó vernáculamente el género policial, eminentemente racional, y en cuanto a lo fantástico, Cortázar plantea que, en la Argentina, preferentemente parte “de lo cotidiano”. Poco espacio para el modo gótico, al que siempre hay que “rastrear” y que sólo aparece explícitamente en algunos relatos de Silvina Ocampo, Horacio Quiroga o el propio Cortázar.

La crisis del concepto de civilización (en oposición al de barbarie) se da en la Argentina con el desvelamiento de los horrores de la dictadura y, luego, con el fracaso de la racionalidad económica que termina en 2000-2001. Empieza a tomar cuerpo la idea de que la civilización engendra sus propios monstruos. La dictadura militar 1976-1983, que se presentó como la más férrea defensora de los valores de la civilización occidental y cristiana instrumentó los crímenes más aberrantes de nuestra historia como las ejecuciones, desapariciones, torturas, apropiación de niños y muchos más en una lista casi interminable. El modelo económico que cimentó, impuesto por lo más rancio del mundo civilizado (FMI, Banco Mundial y sus sicarios vernáculos) demostró ser un plan de saqueo y exterminio fríamente calculado por las mentes más brillantes. Ese plan generó la situación más deshumanizante del siglo XX, al sumir a más de la mitad de la población en la pobreza en el momento de su crisis en 2001-2002. Estos dos elementos, que pueden ser uno solo, demuestran con claridad la falacia de que la “civilización” conduce a la humanización y al bienestar de los pueblos.

Según Drucaroff (2013) la dicotomía civilización-barbarie generaba fronteras. Esas fronteras han caído y los dos campos semánticos se han vuelto indiferenciados e indiferenciables. Esta nueva situación del campo intelectual es lo que abre paso a una novela como *Bestias afuera*.

Martínez Siccardi plantea que, para escribir *Bestias afuera*, estudió a fondo la literatura gótica, como un deseo de reproducir la literatura que lo había impresionado (Martínez Siccardi, 2013b). Y, efectivamente, la novela tiene ese trasfondo, o esa primera lectura. En ella son góticos, en primer lugar, el aislamiento y el ambiente sombrío, que acrecientan el efecto deseado de misterio e inquietud.

Un joven agrónomo llega, solamente acompañado por su perro, a la estancia “La Guillermina” para realizar estudios científicos. El locus del viejo y misterioso castillo escocés, es suplantado por un descuidado casco de estancia donde: “Ninguna advertencia podía prepararme para la magnitud del

aislamiento” (Martínez Siccardi, 2013: 11). “Dentro de ese contorno se concentraban los únicos elementos humanos en kilómetros a la redonda; afuera quedaba lo salvaje, lo inalterado” (Martínez Siccardi, 2013: 13). Estos “elementos humanos” son las tres personas que lo reciben: un anciano enfermo, su criada y el hijo de ésta. Es la criada la que le propina la frase que da título a la novela cuando Florián, el agrónomo, llega a la casa: “Las bestias afuera”. En principio la frase hace referencia al perro, Atila, que lo acompaña. Sin embargo, esta frase se irá resemantizando a lo largo de la obra hasta el punto en que no sabremos muy bien a qué bestias se refiere y si se trata de no dejarlas entrar o de sacarlas del interior.

Quien sin dudas representaría a la civilización en el paradigma de la oposición civilización-barbarie es el protagonista. Florián acaba de terminar sus estudios universitarios en la ciudad y viaja hacia el interior. Va, además, a realizar un estudio científico. Sería natural otorgarle los atributos civilizatorios y posicionarlo en confrontación con lugareños salvajes o con una naturaleza exterior amenazante. Sin embargo, a poco andar en la lectura, nos encontramos con que quién llega porta sus propios fantasmas.

A poco de llegar, Florián recibe la explicación de por qué no hay en la estancia ningún animal doméstico: han sido devorados por las bestias salvajes que, una vez terminado el alimento, se han retirado. Mientras rondaron el casco fueron combatidas férreamente por un personaje misterioso, Teodosio, que en determinado momento desapareció y del que sólo se hallaron sus ropas ultrajadas.

Teodosio será el fantasma que rondará la mente de Florián. Primero como presencia, luego como imagen y, finalmente, como encarnación de todos los miedos del protagonista:

En un primer momento, la ambientación gótica se ve reforzada por la sensación de que alguien lo observa, sin embargo, y pese a sus esfuerzos, no puede verlo: “Recostado allí advertí de pronto que alguien estaba en los arbustos, detrás de mí... Me puse la ropa interior y, al darme vuelta, la persona había desaparecido” (Martínez Siccardi, 2013: 34). Esta experiencia recibe la explicación del viejo Haroldo: “en un sitio como éste hay que controlar la tendencia de la mente a poblar lo inhabitado.” (Martínez Siccardi, 2013: 36) Cómo interpretar esa explicación. ¿Es “sólo” una fantasía reprimible o la mente humana, en las circunstancias adecuadas, puede “construir” realidades divergentes?

Luego se da concretamente la aparición:

La luna lo alumbraba de frente, era alto y delgado, con saco y sombrero negros como suelen vestir los paisanos en domingo. Se llevó la mano a la boca, y entre los dedos la brasa de un cigarrillo iluminó una cara larga, de piel oscura, con una expresión inescrutable... El hombre me miraba y pitaba el cigarrillo sin ninguna intención de moverse, de avanzar hacia mí o en dirección a la casa... Cuando estuve a media distancia entre las despensas, el hombre aplastó el cigarrillo con el pie, se volteó y caminó sin apuro montaña arriba. Me detuve rente al árbol —no tuve el impulso de seguirlo— (Martínez Siccardi, 2013: 52).

Finalmente, ante la última y más vívida aparición del fantasma, Florián obliga a Bastiana a sincerar la historia y ésta, al mostrarle el sarcófago donde está sólo la mano de Teodosio, le dice lo que Florián ya sabe: “Ese hombre era el diablo, era un diablo en persona, y la gente así no se muere tan fácil en las cabezas de la gente” (Martínez Siccardi, 2013: 121). Su abuelo, las torturas a las que lo sometió su abuelo, no murieron en la mente de Florián. Las bestias que rondan, inefables, muestran su potencia.

Martínez Siccardi se refiere a Cortázar como escritor icónico. La sola mención del título de la novela nos remite inmediatamente al cuento “Bestiario”. La lectura confirma esa remisión. El relato de Cortázar no es gótico en lo más mínimo. Su búsqueda del efecto de lo fantástico lo lleva por otros derroteros, como bien lo plantea en sus *Notas sobre lo gótico en el Río de la Plata*: “a pesar de mi

interés por la literatura gótica, el sentido crítico me hizo buscar lo misterioso y lo fantástico en terrenos muy diferentes, aunque sin ella estoy seguro de que jamás los hubiera encontrado” (Cortázar 2014: 81).

Cortázar prefiere trabajar desde la realidad cotidiana:

La situación es otra si el escritor pretende moverse en el mundo de la realidad común, pues ahí las manifestaciones extrañas o insólitas (...) provocan inevitablemente el sentimiento de lo *ominoso*. Incluso, según Freud, el escritor puede intensificar el efecto de esas manifestaciones en la medida en que las sitúa en una realidad cotidiana, puesto que aprovecha de creencias o supersticiones que dábamos por superadas y que vuelven, como los fantasmas auténticos, en la plena luz del día (Cortázar, 2014: 85).

No obstante, “Bestiario” está presente en *Bestias afuera*. En el relato de Cortázar hay una presencia de lo “otro” pero que en principio no parece amenazante. Los niños pueden jugar en cualquier lugar de la casa, inclusive en el exterior, mientras sepan que “el tigre” no está en ese lugar. Pero esa presencia de lo terrible solo se vuelve activa cuando la protagonista decide “entregar” a su enemigo. Las bestias están, rondando, pero podemos decidir evitarlas.

En la novela, en cambio, lo bestial se desata sin frenos y su accionar se vuelve ingobernable:

En el galpón grande, los instrumentos de labranza estaban desparramados al azar por el suelo (...) Un desorden similar, una falta de premeditación parecida le habrían dado al taller al menos un elemento de humanidad. Pero la compulsiva meticulosidad con la que todo estaba ordenado sólo podía ser producto de una ferocidad calculada, planeada a la perfección, disfrutada hasta el menor detalle (Martínez Siccardi, 2013: 91).

Este es el punto en el que el protagonista entiende que la mayor ferocidad bestial está en el lugar en el que no la esperamos: “Sentí de repente que mis alianzas cambiaban, que las bestias que habían sentido la tentación de cazar en exceso, habían sido víctimas de algo mucho peor: la obsesión de un sádico” (Martínez Siccardi, 2013: 91).

Entonces la literatura gótica, que se caracteriza, según Lovecraft, por: “que se respire en sus textos una definida atmósfera de ansiedad e inexplicable temor ante lo ignoto y el más allá.” (Lovecraft, 1997: 12), encuentra en la Argentina “otra vuelta de tuerca”. El terror puede ser causado por el sadismo de quienes están encargados de cuidarnos. Sean Teodosio o el abuelo de Florián, la policía, los militares o los gobernantes. En lo cercano y visible, en lo que debiéramos depositar nuestra confianza, puede estar el fundamento de nuestra angustia.

Volviendo a la relación entre civilización y barbarie, seguimos a Drucaroff cuando dice:

Hoy la literatura de postdictadura trae algo dolorosamente nuevo: la conciencia de que esa antinomia perdió ya todo sentido, no porque se haya superado sino porque ya no existe como tal. La barbarie y la civilización no son más opuestos, su enfrentamiento tiene poco que ver con el presente y la lucidez del arte lo percibe (...) En la Nueva Narrativa Argentina, particularmente, no tiene más sentido. Encontramos en cambio una civilibarbárie indiscernible y naturalizada que la literatura observa, interroga, ausculta e intenta comprender, más que juzgar (Drucaroff, 2013: 2).

Y *Bestias afuera* es parte de esa nueva narrativa, que viene a reafirmar, con el formato gótico como adecuado telón de fondo, que el paradigma de la racionalidad absoluta que creó la dicotomía civilización-barbarie se ha agotado. Las bestias ya no están solo afuera.

Bibliografía

Amícola, J. (2003). *La batalla de los géneros*, Buenos Aires, Beatriz Viterbo Editora.

Cortázar, J. (2007). *Bestiario*, Buenos Aires, Alfaguara.

Cortázar, J. (2014). “Notas sobre lo gótico en el Río de la Plata”, en: *Obra crítica*, Buenos Aires, Alfaguara.

Drucaroff, E. (2011). *Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la postdictadura*, Buenos Aires, Emecé.

Drucaroff, E. (2013). “Sacarse la careta. Sobre la civilibarbarie en obras recientes de la NNA”, en: Massara, L.; Guzmán, R. y Nallim, A. (Dirs.). *La literatura del Noroeste Argentino. Reflexiones e Investigaciones*, vol. III. UNJU - UNAS - UNT. San Salvador de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy.

Martínez Siccardi, F. (2013). *Bestias afuera*, Buenos Aires, Alfaguara.

Martínez Siccardi, F. (2013b). “Las bestias de adentro y las de afuera”, *Revista Ñ*, 4 de octubre.

Negróni, M. (1999). *Museo negro*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Una lectura posible de *Misteriosa Buenos Aires*¹ desde el modo gótico

Natalia Eloisa Puertas

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue

nepuertas@yahoo.com.ar

La leyenda es la poesía de la historia. Es una forma de verdad, más profunda y sobre todo más sutil, que la nos empeñamos en considerar en la verdad verdadera (Manuel Mujica Láinez, 1956).

Las cosas que allí se vieron no se han visto en la escritura (Fray Luis de Miranda, s/f en poema elegíaco).

El trabajo expone una lectura de *Misteriosa Buenos Aires* de Manuel Mujica Láinez desde el modo gótico. Los relatos dibujan una genealogía del terror a partir de los puntos de fricción entre lo fantástico y lo gótico. Así, el objetivo del trabajo será analizar esta relación en función de tres claves de lectura: el procedimiento intertextual como uno de los principios constructivos predominante para visualizar un entramado cultural bajo la idea de sujeto indeterminado, producto de la fatalidad de su cultura. Por el otro, se demostrará que el punto de vista se presenta como una “mirada contracultural” que impugna la perspectiva colonizadora, figura que traduce “lo diferente” de manera homogénea y reduce la diversidad bajo el parámetro de la comparación. Por último, la presencia de fantasmas y monstruos hace que los relatos se inscriban en el modo gótico, modo que produce “una mirada humana” que erosiona sentidos sobre las supuestas “pertenencias” sociales y “esencias” culturales. Finalmente se aclara que las claves de lectura estarán enfocadas sobre un interrogante orientador de la lectura: *¿Cómo y con qué sentido la relación entre lo fantástico y lo gótico contradice perspectivas tradicionales?*

Tejidos: una conversación

Mientras tanto, toda obra tiene sus raíces en su pasado lejano
Mijail Bajtin.

Los dos primeros relatos “El Hambre 1536” y “El Primer Poeta 1538”, utilizan el procedimiento intertextual para dialogar con *El Poema Elegíaco* de Fray Luis de Miranda, texto fundante de la

¹Este trabajo es parte del proyecto de investigación: “(V081): Las ramificaciones del gótico en el espacio literario rioplatense”, dirigido por la Dra. Adriana Goicochea de la Universidad Nacional del Comahue (CURZA).

literatura rioplatense. El primer cuento utiliza la figura de la antropofagia que aparece en el poema de Miranda pero ingresa a partir del equívoco, ya que un soldado devora a su hermano de sangre por confusión. De este modo, el personaje del hombre antropófago es consecuencia de la incompreensión del terreno y la nueva cultura que habita, porque el hambre que lo ciega, no es otra cosa que miedo a lo extraño y por eso, solo devora lo que conoce. Esa acción contiene un efecto de terror porque reflexiona sobre los límites de la experiencia de lo conocido y lo desconocido.

El segundo cuento utiliza una cita del poema: “las cosas que allí se vieron/ no se han visto en la escritura” (Mujica Láinez, 1964-2009: 21), aquí, lo inesperado se encuentra en la fuerza de la cita y en sus ecos, porque expone un complejo juego entre lo real y lo fantástico. Esta relectura que se hace del pretexto, contiene una conciencia de la producción de representaciones, una teoría de lectura de la dimensión fantástica de lo real que tiene su acento en la recepción, porque lo que no se ve y lo que no se dice sigue estando intacto, y fluctúa en la superficie textual. Esa búsqueda de potencia, se encuentra instaurada en el personaje del poeta, descrito como vigía y escribiente de la experiencia.

Ahora bien, si los dos relatos que inician el libro, presuponen una conversación con los textos fundantes de la literatura argentina a partir de una dimensión fantástica, cabe preguntarse sobre lo siguiente: ¿Sobre qué se fantasea? ¿El terror es producto de lo conocido, de lo desconocido o de lo inadmisibile? Como se observa, las consignas permiten pensar una nueva genealogía desde donde mirar la diversidad porque los efectos de terror que se desprenden de la dimensión fantástica, anulan aquellas definiciones urgentes sobre “lo otro” para situarse en la figura de la paradoja como episteme del conocimiento.

La cultura como praxis: un punto de vista

“Confusión de dagas, botas y juramentos”
Misteriosa Buenos Aires

Respecto al punto de vista en *Misteriosa Buenos Aires* podemos afirmar que expone una óptica disidente en relación a los estereotipos con el objetivo de expresar el terror de los cuerpos obligados a un orden social. De esta manera, la pregunta que surge es la siguiente: ¿Cómo y con qué sentido “lo fantástico” contradice las perspectivas tradicionales? A fin de la argumentación del trabajo, solo esbozaré la propuesta de Rosemary Jackson quién en *Fantasy. Literatura y subversión* (1981) asegura que una “fantasía literaria” es determinada por su contexto social y por ello, las lecturas no pueden ser “aisladas”. Por eso, la literatura fantástica alude sobre el orden cultural, dado que contiene lo que está fuera de los sistemas de valores dominantes. O sea que “Lo fantástico” indagaría, según la autora, sobre lo ausente del entramado sociocultural. También aclara que el modo fantástico, no es un mundo otro sino la inversión y re-combinación de elementos de este mundo para desarrollar lo extraño, aquello que se plantea como lo aparentemente “nuevo”.

Desde este recorte podemos afirmar que en el cuento “La Hechizada 1817” aparece el tema del mestizaje desde una perspectiva fantástica, ya que una criada negra toma el cuerpo de la niña blanca y viceversa. Nadie se da cuenta de ello y la niña muere en el cuerpo de la mulata, totalmente oculto. Como se observa, el entramado de identidades es confuso, mucho más porque la historia se cuenta desde el recuerdo del hermano de la niña. Este relato presenta una inversión que provoca una consecuencia fantástica porque se propone como una traición a la negación: la criada devora a su ama. La cultura que hechiza es imperceptible pero siempre anunciada, solo aquellos con la capacidad para ser conscientes de ello, mantendrán viva una memoria que no claudica, sino que al igual que el pro-

tagonista, sigue desprendiendo versiones. El punto de vista dibuja un cuerpo mutado por el mestizaje violento que imprime una venganza cultural. Aquí, la minoría contiene la potencia del secreto para castigar de manera imperceptible. El poder brujo, símbolo de las mujeres se confirma como la maldición en positivo, la herencia de insurrección en el seno mismo de la imaginaria de los Estados-nación modernos latinoamericanos.

Otro de los relatos que presenta un punto de vista contracultural es “El Arzobispo de Samos 1694”, en este texto se proyecta una inversión del poder de la iglesia a partir de una confusión. Un arzobispo llega a la costa por equivocación, lo examina representantes del Santo Oficio y escuchan que habla en griego, latín, turco y su paje en inglés. Como consecuencia, lo encierran por la falta de comprensión. Entonces decide invocar a Satán para que lo ayude. Nuevamente la ambigüedad es la atmósfera del relato. Así, el cuento evidencia que la *transculturación* se vuelve ensordecedora porque implica un nuevo texto cuyo entramado contiene equívocos a causa de lo indescifrable. El producto, la traducción, condena las pretensiones de pureza o totalidad y así, el sentido estaría puesto en una política cultural de la diversidad que comprenda “la mirada” de lo poroso, no reducible a un a priori.

Un modo: lo gótico

“La escalinata divide su existencia: por un lado un mundo mágico;
por el otro, la cotidiana realidad, y de este lado, el terror”

Misteriosa Buenos Aires

Respecto al modo gótico La autora Alastair Fowler argumenta que el denominado *modo* no corresponde a una forma concreta sino que se evidencia por medio de un motivo, una fórmula, una proporción o cualidad retórica y de esta manera pueden confluír diferentes géneros (Fowler, 1982). Esta definición nos aleja de la forma clasificatoria y nos acerca a una propuesta de lectura, en este caso, para leer los motivos del fantasma y el monstruo. Por un lado, los fantasmas hacen tangible el tiempo porque trazan una relación entre la realidad y la fantasía. Esta relación hace que la atmósfera de los relatos se vuelva porosa porque su finalidad es cuestionar, es producir una tangente que objete el mundo circundante y por eso nos interroga sobre lo siguiente: La observación que realizan los fantasmas del mundo “real” y la observación que realizan los “hombres” de su figura ¿Qué verdad evidencia? Ya que el fantasma se transforma en una recursividad acechante.

Por otra parte, los monstruos, si bien son una categoría inestable porque corresponden a tentativas de definición que varían según autores y época, podemos pensar de manera general que son seres no agrupados que se presentan como lo diferente pero que a su vez ese cuerpo contiene la revelación del sí mismo y de lo otro que se instaura como una imagen que no se tolera ver, porque no es nítida, porque la deformidad instaura otra propuesta de mirar. En este punto, se vuelve terrorífico, inaceptable y como consecuencia, se lo niega, se lo oculta. Pero también hay que decir los monstruos convocan desde la fascinación y la curiosidad porque portan la verdad no develada, el secreto. Esta demarcación nos arroja a pensar que el monstruo plantea una herida a lo que se supone como formas a priori que organizan el discurso. Como dice Georges Canguihlem “pone en duda el poder que la vida tiene para enseñarnos el orden” (33). Este autor asegura que “su valor reside en el contraste, ya que revela la precariedad de la vida habituada” (34) justamente porque el monstruo es contingente. Siguiendo esta idea Gabriel Giorgi leyendo a Antonio Negri se pregunta “¿Cuál es el saber del monstruo?” (322) desviando el debate hacia la potencia que expresa una variación de cuerpos, de sus lecturas y de sus usos. O sea que desde esta comprensión, el lenguaje del monstruo es disruptivo.

A propósito de las reflexiones teóricas de los motivos góticos, el fantasma y el monstruo, el relato “El salón dorado 1904”, cierra la serie del libro y cuenta la historia de la propietaria de una de las casas más distinguidas de Buenos Aires porque cuenta con un salón de fiestas. Allí está atrapada su sobrina, quién comienza a desaparecer a causa de los muebles opulentos y, tras su muerte, se vuelve un fantasma. Finalmente la señora muere abandona cuando el pueblo usurpan el salón. Aquí, la casa, puede considerarse como ese castillo medieval que ciñe los deseos de la princesa. La niña Matilde debe cumplir con su mandato porque sino “las malas lenguas hablarán”. La casa niega su cuerpo y desaparece en “el salón dorado”, símbolo de los bienes y las normas sociales. Más tarde, el fantasma aparece como producto de esa perspectiva esnobista que solo se construye en el valor de las apariencias y los silencios. El común denominador de ese espacio-tiempo es la acumulación y el terror a que eso se pierda.

Otro de los textos, “La casa cerrada 1807”, se produce a partir de la confesión antes de morir de un Granadero hacia un cura. El soldado en plena invasión inglesa, le toca volver al barrio de su niñez y enfrentarse con un terror supremo: ingresar a la casa que todo el barrio temía por permanecer cerrada todo el tiempo. Cuando entra recuerda el vínculo con ese lugar y esa familia y en medio de la balacera llega a un cuarto y ve a una especie de hombre-animal que gruñe. Enloquecido por la sangre y confusión, lo mata como en un acto de redención ante las hermanas del monstruo que se lo pedían en silencio. Aquí, la pesadez de esa casa marcó la vida del protagonista desde su niñez hasta su muerte. A pesar de que el misterio fue develado en medio una “lucha por la patria”, siempre el recuerdo lo atormentó como “una lucha personal” que expresaba “un drama íntimo, agudo y sutil” (Mujica Láinez, s/f: 169). Aquí, la muerte se justifica bajo la lógica de la guerra en donde el cuerpo materializa lo invisible de una “familia bien” y las hermanas, en tono kafkiano, piden eliminar y por eso el granadero accede: borra una huella para dejar intacta la convención. A su vez, la confesión del crimen, instala la complicidad en el lector cuando dice: “Padre, cualquier hombre hubiera hecho lo que hice” (Mujica Láinez, s/f: 169), manifestando un repertorio de miedos, de imaginarios de la cultura que materializa.

Como se observa, en ambos relatos los motivos góticos son condenados por la tragedia de lo inevitable, de lo fortuito y así, el terror, se traduce en perturbación por medio por medio del dispositivo del recuerdo que denota una culpa social: el ama de llaves recuerda que deja morir a la niña porque no sigue su deseo-verdad y elige someterse. Por su parte, el granadero se siente atribulado por el remordimiento de una sola muerte, aquella que se entrama con su historia personal, la sangre anónima no acontece en su haber. Aquí el develamiento de la verdad condena a los cómplices que aceptan los silencios de las normas sociales, aquellos que son parte de los proyectos disciplinadores.

Conclusiones finales: conocer el desconocimiento de lo que sabemos

¿Qué parámetros culturales de la noción de lo humano están actuando aquí?

Judith Butler

Para finalizar, es necesario retomar el interrogante que fue planteado en la introducción del trabajo *¿Cómo y con qué sentido la relación entre lo fantástico y lo gótico contradice perspectivas tradicionales?* En primer lugar, muestra una poética de lo contingente que contiene metáforas inagotables para pensar. Estas dos categorías forman y reforman las viejas imágenes para fundar nuevos imaginarios. En segundo lugar, esta relación expresa, un repertorio de desbordes no como una hibridez

sino como un campo epistemológico para leer en serie, para delimitar un corpus, para trabajar genealogías de nuevos cuerpos y saberes.

Es así como los cuarenta y dos relatos de *Misteriosa Buenos Aires* dibujan una genealogía del terror referida al aislamiento, a la incompreensión, a las torturas, a las obsesiones, a la tragedia de lo inevitable. Esta perspectiva se trabaja a partir del juego entre lo real y lo fantástico con el objetivo de fundar pensamiento crítico que impugne el orden social. De esta manera, se cuestiona los discursos acerca de la verdad, aquellos que discuten sobre la diversidad y los que se ubican en las “esencias” para definir lo que en realidad se encuentra en la dimensión cultural. Así, el modo gótico instaura un potencial de significaciones para pensar la tradición violenta de los discursos culturales.

Bibliografía

- Apuntes del seminario *El género, una cuestión de género* dictado por la Dra. Adriana Lía Goicochea en el marco de la Especialización en educación literaria (CURZA).
- Apuntes producidos para el proyecto “(V081): Las ramificaciones del gótico en el espacio literario rioplatense”, (CURZA).
- Amicola, J (2003). *La batalla de los géneros. Novela gética vs novela de educación*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Bajtín, M (1986). *Problemas literarios y estéticos*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- Butler, J (2008). *Cuerpos que importan*, Buenos Aires, Paidós.
- Canguihlem, C. (1982). “La monstruosidad y lo monstruoso”, *Diógenes*, año IX, n.º 40, (Diciembre 1962), Buenos Aires, Sudamericana, [en línea]. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/142312025/Canguilhem-Georges-Lo-monstruosidad-y-lo-monstruoso-pdf>.
- Fowler, A. (1982). *Kinds of Literature. An introduction to the theory of genres and modes*, Trad. Dra. Adriana Goicochea, New York, Oxford University Press.
- Giorgi, G (2009). “Política del Monstruo”, *Revista Iberoamericana*, vol. LXXV, n.º 227, abril-junio, en línea, pp. 323-329.
- Palermo, Z (Comp.) (2006). *Cuerpos(s) que importan. Representación simbólica y crítica cultural*, Universidad Nacional de Salta, Ferreira Editor.

La figura del ángel caído en *El Paraíso Perdido* de John Milton y en la *Divina Comedia* de Dante Alighieri.

Su relación con las posturas políticas de los autores frente al concepto de monarquía

Silvina Gabriela Razuc
Universidad Nacional del Sur
silvinarazuc@yahoo.com.ar

Introducción

Como bien se sabe, el mito del ángel caído es de origen bíblico: el ángel más hermoso del cielo, Lucifer, cegado por su orgullo, se atreve a ponerse a la altura de Dios, el Creador, quien no vacila en castigarlo desterrándolo para siempre de los cielos y enviándolo a los infiernos.

Esta sería, básicamente, y vista desde una perspectiva socio-política, la historia de una rebelión frustrada, el intento de un súbdito de derrocar a su soberano. Por lo tanto, cuando nos encontramos frente a dos versiones diferentes de esta misma historia, resulta interesante ahondar en la forma en la que eligen representar a ese rebelde dos escritores que se hallan en las antípodas en cuanto a la legitimidad de las monarquías.

A mi entender, los rasgos, cualidades e, incluso, los calificativos asignados al rey de los avernos por estos autores dejan entrever sus posturas políticas.

El presente trabajo incluye primero una breve descripción de la posición de Dante Alighieri y de John Milton en lo referente a la autoridad de los monarcas, basada en documentos de su autoría. En segundo lugar, un análisis de la figura de Lucifer y del nombre asignado a él por ambos autores y finalmente una conclusión personal.

Posicionamiento político de los autores en referencia a los límites de la monarquía

La postura política de John Milton (1608-1674) en cuanto a los derechos y deberes de la monarquía se puede comprender claramente a partir de sus escritos *The Tenure of Kings and Magistrates* (*El ejercicio de la magistratura y el reinado*, 1649) y en *Defensio pro populo Anglicano* (*En defensa del pueblo de Inglaterra*, 1651), los cuales surgen en relación al juicio y posterior ejecución de Carlos I. Allí, a partir de su propia interpretación y estudio personal de las Escrituras, Milton rechaza el concepto de la divinidad del rey y define al monarca como un servidor del pueblo destinado a mantener el orden. Si ese rey se tornase tiránico, no cumpliera cabalmente con sus deberes y rechazase ser juzgado por su pueblo cobijándose tras su supuesta condición divina —tal como hizo Carlos I— estaría negando las escrituras que establecen de manera categórica que todos los hombres nacen libres y que solo Dios está por encima de ellos; aún más, estaría comportándose como si fuese Dios y no un magistrado de carne y hueso.

Para Milton, nadie puede verse obligado a permanecer en un vínculo si ese vínculo ya no cumple la función que le hubiese sido asignada o si no fuese ya satisfactorio para ambas partes. En cuanto a lo político, esta visión de lo que constituye un contrato social le sirvió para fundamentar su apoyo a la revolución llevada a cabo por Cromwell. Sin embargo, es también importante notar que ese mismo concepto utilizó para justificar el derecho al divorcio, brillantemente expresado en su *Doctrina y disciplina del divorcio* (*Doctrine and Discipline of Divorce*), de 1643. En resumidas cuentas, se podría decir que para este pensador, la libertad de permanecer en una unión —sea de orden político, social o personal— es sagrada, como también lo es el derecho de juzgar a quien incumple una función.

Por su parte, Dante Alighieri (1265-1321), expresa en su obra *De Monarchia* una visión bastante diferente de la de Milton. En el capítulo quinto de dicho escrito, Dante comienza por hacer referencia a la antigua figura latina del *pater familias*, destacando la importancia de su rol y, no solo eso, sino que menciona también la antigua maldición que reza “Ojalá tengas a un igual en tu propia casa”. Partiendo de estas ideas, Dante continúa con una comparación de la familia con el reino y destaca la importancia de que no haya jamás un contendiente para el rey, ya que “todo reino dividido contra sí mismo, es asolado; y una casa dividida contra sí misma, cae”¹, tal como lo expresa el evangelio de San Marcos (3, 24-25).

Como se podrá apreciar luego de estas breves descripciones de los puntos de vista de los autores, sus conceptos de rebeldía frente a una autoridad suprema difieren significativamente, llegando Milton incluso a efectuar una relectura de las Sagradas Escrituras para hallar en ellas sustento a sus propósitos revolucionarios en lo referido a libertades y derechos individuales. Veremos a continuación las caracterizaciones de Satán en ambas obras.

Figura del ángel caído dantesco

Para apreciar de mejor modo la perfección del Lucifer dantesco es necesario adentrarse, al menos rudimentariamente, en la concepción cosmológica reinante en su época, ya que sin este conocimiento no se percibe con claridad el porqué de ciertos aspectos del monstruo.

Lo primero que se destaca en la descripción del Satán de la Divina Comedia es la enormidad de su tamaño: *Lo ‘mperador del doloroso regno/da mezzo il petto uscìa fuor della ghiaccia/e più con un gigante io mi convegno,/che i giganti non fan con le sue braccia*² Todo en él es inmenso, no solo los brazos y la estatura sino también las alas, similares a las de un murciélago, tan grandes que al moverse (son la única parte de su cuerpo que posee movilidad) congelan el lugar. Nos dice Dante que las alas *Non avean penne, ma di vipistrello/era lor modo; e quelle svolazzava,/sì che tre venti si movean da ello:/quindi Cocito tutto s’aggelava*³

Al comienzo del *Inferno* hay movimiento y liviandad en las almas. El primer círculo del infierno dantesco es el de las almas de los no bautizados. No hay privación de movimiento allí; en el segundo círculo están los lujuriosos que, si bien es cierto que la ligereza de su vuelo sirve para hacer un parangón con la velocidad por la que se dejaron arrastrar por las pasiones, también vale decir que su pecado no es tan grave, por lo que se encuentran más arriba que las otras almas que cometieron pecados que no son solo de incontinencia. Es aquí donde la noción del universo en la Edad Media se hace presente.

¹ Cfr. Dante, *De Monarchia*, capítulo V.

² P. 277 (Todas las citas de la *Divina Commedia* están extraídas de la edición de Ernesto Bignami, Pisa, 2004).

³ P. 277.

Los medievales sostenían que la Tierra era el centro del universo y que estaba rodeada de esferas, cada una más grande que la anterior. El límite con el cielo era la luna. Más arriba de la luna todo era bueno, por debajo de la luna comenzaba la corrupción, siendo la tierra el punto más bajo. Por encima de la Tierra y de los demás astros, está Dios. Ahora bien, en este modelo geocéntrico del *primum mobile*, todo gira por amor a Dios, cuanto más cercano a él, más rápido y más alto. Es decir que a medida que nos alejamos de Dios, todo se vuelve, lógicamente, más pesado, más material y lento⁴. Este es el motivo de la enormidad dada a Lucifer por Dante: Satán en esta cosmovisión representa lo más alejado de Dios, que lejos de ser materia es *luce intellettuale, piena d'amore* (Dante, *Paradiso*, XXX, v. 38).

Este monstruo enorme que *fu si bello com'elli è or brutto*⁵, que llora eternamente mientras mastica a los tres traidores Judas, Bruto y Casio, enterrado hasta la cintura en hielo y, por lo tanto, impedido de moverse, es quien antes de la caída había sido el ángel más hermoso del paraíso. Ahora no sólo es horrible y sufre eternamente sino que además cumple un designio divino: castiga a pecadores, tal como lo hacen todos los demás guardianes del infierno en los otros círculos. He aquí otra idea que creo influye en Dante al momento de crear su Emperador del infierno: las teorías de Juan Escoto Eurígena y de San Agustín. Según estos pensadores, el Mal no existe, porque si el mal existiera vendría de Dios, y ellos no aceptan esta idea. El mal es más bien una *privatio boni*, privación del bien, un estado de enajenación; Dios nos reclama para sí pero nosotros nos aferramos a una falacia, a la ilusión de lo material, que no es más que negación de Dios y negativa a moverse hacia su luz⁶.

Muy interesante es analizar el origen y la etimología del nombre con el cual Dante presenta al ángel caído, ya que no le llama *Lucifero* —portador de luz— sino, más frecuentemente, *Dite*. En principio, *Dis* es el nombre con el cual Virgilio, musa de Dante, designa al rey del Averno. El *Dis Pater* latino era similar a Plutón (el rico), sobrenombre frecuentemente otorgado al dios griego Hades. Sin embargo, y a la luz de las reflexiones presentadas en el párrafo anterior, podemos hacer una conexión entre esas ideas y este vocablo. El término *Dis*, en latín, más allá de ser un nombre alternativo de Hades, es también un prefijo que aporta el sentido de negación, inversión o división, de allí nos han llegado hasta hoy, palabras tales como “disputar”, “discrepar”, “dividir”, etc.⁷.

Podríamos concluir, entonces, que el *Dite* de Dante no es ni fue nunca rival de Dios sino que lo niega y lo negó, y mientras esto se mantenga sufrirá y le servirá como su esclavo. El único amo del universo es Dios; el destino de los rebeldes es penar y pagar su pecado eternamente, ya que Dios, el Soberano, no admite una sublevación a su orden, puesto que su orden es el único existente. Llevado a disciplinas sociales este Dios es un monarca absoluto y no hay rebelión posible ni juicios a su reinado: el sufrido, pesado, desterrado *Dite* es prueba cabal de ello. Veremos a continuación su contraparte en el Lucifer del *Paraíso Perdido*.

Figura del ángel caído miltoniano

El *Paraíso Perdido*, de Milton, es un poema épico, que comienza con la clásica invocación a las musas y el resumen de los hechos por narrar: la historia bíblica de la caída del hombre. Luego de ello, al primer personaje que vemos en acción es a Lucifer, recién desterrado del cielo y descubriendo por primera vez el infierno al que fue enviado por Dios, donde todo es *darkness visible*. Huelga decir que muchos otros personajes relevantes de la Biblia, como Adán, Eva o Cristo figuran también en el poema,

⁴ Cfr. *The Discarded Image*, C. S. Lewis, Cambridge University Press, 1994.

⁵ P. 277.

⁶ Cfr. San Agustín, *Obras*, “El libre albedrío”.

⁷ Cfr. *Oxford Latin Dictionary*, O.U.P., 1968.

pero ninguno de ellos alcanza el despliegue literario ni el vuelo en elocuencia que caracteriza al Lucifer creado por este autor.

Su poder de oratoria es majestuoso y su humanidad conmovedora: “*Me miserable! Which way shall I flie/ Infinite wrauth, and infinite despare?/Which way I flie is Hell; my self am Hell*”⁸ Es orgulloso y desea quebrantar la obra de Dios, sin embargo se conmueve al ver la belleza de Eva en el jardín y le inspira ternura, hasta que recuerda su plan. Trae a la memoria a Aquiles: fuerte, directo, un líder orgulloso y admirado por sus compañeros, pero a la vez un alma sensible en muchos aspectos.

Con sólo leer parte de su discurso en el Libro I, v. 242-258 podemos percibir la fuerza de este personaje que no se deja avasallar por el soberano:

Is this the Region, this the Soil, the Clime./Said then the lost Arch-Angel, this the seat/That we must change for Heav'n, this mournful gloom/For that celestial light? Be it so, since he/Who now is Sovran can dispose and bid/What shall be right: fardest from him is best/Whom reason hath equald, force hath made supream/Above his equals. Farewel happy Fields/Where Joy for ever dwells: Hail horrors, hail/Infernal world, and thou profoundest Hell/Receive thy new Possessor: One who brings/A mind not to be chang'd by Place or Time./The mind is its own place, and in itself/Can make a Heav'n of Hell, a Hell of Heav'n./What matter where, if I be still the same,/And what I should be, all but less then he/Whom Thunder hath made greater?.

Varias reflexiones se pueden derivar de este pasaje. Primero, Lucifer acepta y se hace cargo de su castigo con dignidad heroica. Segundo, sostiene que si bien él iguala a Dios en raciocinio, a Dios la fuerza del rayo lo hizo más poderoso. Tercero, expresa explícitamente el deseo de estar lo más lejos posible de ese Dios que gana por la fuerza en el enfrentamiento con los ángeles rebeldes. Por último, y más importante aún, nos dice que ninguna imposición externa puede cambiar las ideas de un hombre, ya que “*la mente crea su propia realidad y puede hacer de un cielo un infierno y de un infierno un cielo*”.

Este personaje se reconoce no solo un ente diferente de Dios, sino también un ser con derecho a cuestionar su soberanía de monarca absoluto del universo. Esta opinión de que quien reine no debe hacerlo por la fuerza sino porque ha demostrado ser el mejor para ello la vemos otra vez destacada en las palabras con que Dios contesta a Jesús, su hijo, en el Libro III, v. 308-311, cuando este se ofrece a sacrificarse para expiar las culpas del Hombre: “[*Thou*] *hast been found/By merit more than birthright Son of God,/Found worthiest to be so by being good,/Far more than great or high*”.

Aquí queda clara la idea de que aunque Jesús sea el hijo de Dios y, por lo tanto, grande, encumbrado, no por ello será el elegido, sino porque ha demostrado su valía al ser bueno y ofrecerse de *motu proprio* a salvar al hombre.

Volviendo a la figura de Lucifer, cabe destacar que aquí no se le llama “Dite”; por el contrario, abundan los calificativos y apelativos con denotan y recuerdan el poder y la fuerza del ángel rebelde. Algunos son: “*apostat angel, fallen cherub, lost archangel, arch-fiend, arch-enemy y matchless chief*”. A la vez, se puede notar que Dios está calificado como un tirano. Milton habla de “*throne and monarchy of God*”, de “*tyranny of heaven*”. El brillo de la figura de Lucifer comparado con los demás personajes del poema, nos hace pensar que, conscientemente o no, Milton se sentía quizás un poco en la piel del rebelde.

Sin embargo, lo que quiere Milton no es hacer una apología de la rebelión de Lucifer sino demostrar que si Dios pudo mantener su orden y poder fue gracias a su bondad y amor al hombre, por ser útil al hombre y cumplir con su rol, y no solo por ser un poderoso tirano. Es esto lo que Lucifer no comprende y lo que lo lleva a la derrota final. Dios reina en un *excess of joy*, por lo tanto su reinado es

⁸ Cfr. *Paradise Lost*, book IV, pp. 71-75.

legítimo, podríamos agregar, a diferencia de lo que era el reinado de Carlos I que acabó en la revolución de Cromwell que apoyó Milton.

Conclusión

¿Hasta dónde es válido apoyar a un gobernante? ¿Dónde termina el deber del súbdito para con su soberano y comienzan sus derechos a reclamar justicia? ¿Cuándo es legítimo sublevarse? Estos dos pensadores, de distintas épocas, nos dan diferentes respuestas a preguntas eternas.

Dos grandes poetas a la altura de una gran figura mítica: el ángel caído. La diferencia abismal entre ambas representaciones nos lleva a la conclusión de que, para comprender en profundidad el sentido de una obra, no basta con centrarse sólo en ella, sino que también se hace necesario evaluar el entorno social, cultural y político del artista del cual es producto, ya que sólo de esta forma se podrán entender sus matices.

Bibliografía

- Alighieri, D. (1559). *De Monarchia*, Disponible en: <http://oll.libertyfund.org/titles/2196>.
- Asor, R. A. (2000). "Entrevista con Alberto Asor Rosa di Paolo Mattei. *Dante laico, cioè cristiano*", 30 *Giorni*, n.º 4. Disponible en: http://www.30giorni.it/articoli_id_12608_11.htm.
- Bignami, E. (2004). *La Divina Commedia, I-Inferno*, Pisa, s/e.
- Grimal, P. (2010). *Diccionario de mitología griega y romana*, s/l, Paidós.
- Kaiter, E. y Sandiuc, C. (2011). "Milton's Satan: Hero or Anti-hero?", *International Conference of Scientific Paper AFASES*.
- Lewis, C. (1994). *The Discarded Image: An Introduction to Medieval and Renaissance Literature*, s/l, Cambridge University Press.
- Milton, J. (1649). *The Tenure of Kings and Magistrates*, London, s/e.
- Milton, J. (1643). *The Doctrine and Discipline of Divorce*, London, s/e.
- Milton, J. (1692). *A Defense of the People of England, In Answer to Salmasius's Defense of the King*, London, s/e.
- Russell, J. B. (1984). *The Devil in the Middle Ages*, s/l, Cornell University Press.
- The John Milton Reading Room. Disponible en: http://www.dartmouth.edu/~milton/reading_room
- Oxford Latin Dictionary* (1968) O.U.P.
- San Agustín, *Obras*. Disponible en: <http://www.augustinus.it/spagnolo/>.

Bradamante: el relato de una renuncia.

Estudios de colonialidad y género

Mariela E. Rígano

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

marigano@uns.edu.ar

1. Introducción

A partir de los siglos XV y XVI, la familia constituye la primera célula de la sociedad burguesa y comienza así una progresiva asociación entre matrimonio y familia, siendo esta última, la organización en la que las relaciones de género y diferenciación de roles según el sexo se expresan principal y originariamente. En el marco del patriarcado, la familia es la institución central y el matrimonio resulta el marco mediante el cual las mujeres, a causa de su sexo, son disciplinadas, sometidas y explotadas.

En relación a esto, tomamos para el análisis el *Orlando Furioso*, obra del siglo XVI, que ha codificado de forma estética muchas de las claves socio-antropológicas de la mentalidad burguesa y moderna emergente. El objetivo de esta ponencia es analizar, a través de la figura de Bradamante, el modelo femenino que comienza a configurarse alrededor de la mujer blanca, europea y cristiana y la construcción social que se formula desde la burguesía y el patriarcado en torno al rol de la mujer en el entramado familiar y productivo.

Nos centraremos, dado el contexto sociohistórico en el que se inserta la obra, en la figura femenina como pilar de la familia y la construcción de género en torno a lo doméstico/privado, la maternidad, la obediencia y el silencio.

En tal sentido, nos preguntamos lo que supone en el texto de Ariosto la renuncia de Bradamante a su condición de caballero travestido, gran paréntesis de exploración de su propia identidad que se inicia con la excusa de la búsqueda de su amado, y la duda interna entre la aceptación del matrimonio propuesto por la autoridad paterna y la obediencia al propio deseo. Pretendemos, así, que este trabajo sea un aporte al análisis de las relaciones entre colonialidad y género.

2. Análisis

Consideramos que estos pasajes que hemos seleccionado resultan claves en cuanto ponen en escena cuestiones en torno a la pareja y la familia que se estaban redefiniendo en el momento en que Ariosto compone su texto y, asimismo, formaban parte de los debates que inauguran el pensamiento moderno.

La familia ha sido y sigue siendo el espacio de confinamiento, sujeción y explotación de la mujer. Si bien, la forma, extensión y mecanismos de conformación de la familia han experimentado cambios a

lo largo de la historia, su vinculación a la estructura patriarcal es insoluble. La familia tiene siempre una cabeza, una autoridad y esa función es siempre ejercida hegemónicamente por un varón.

Hacia los siglos XV y XVI comienzan a producirse ciertos cambios sociales que darán lugar a la emergencia de lo que conocemos como familia conyugal (la pareja y los hijos), que resulta de aparición tardía y que supone una revisión en los mecanismos de conformación de la misma, aunque –como veremos– no supone grandes cambios para el rol de la mujer en el centro de su estructura. Estos cambios van de la mano con la conformación de la sociedad burguesa, para la cual la familia —tal como afirma Victoria Sau (2000)— constituye la célula original, el contexto en el cual se enseñan y se aplican nuevas formas de vida basadas en un nuevo sistema de administración económica, de tipo ahorrativo.

En este contexto se inserta el texto de Ariosto que pone en revisión diferentes aspectos que resultan constitutivos y axiales del mundo y la mentalidad moderna. Entre estos aspectos podemos recortar la configuración del modelo de conducta femenino y su rol en el marco de la sociedad moderna y burguesa que se está conformando.

De tal forma, al cerrarse el relato el texto se centra en la resolución de la historia amorosa entre Bradamante y Ruggiero. En tal sentido, hacia el Canto XLIV, Rinaldo refrenda la amistad y su agradecimiento hacia Ruggiero ofreciendo la mano de su hermana Bradamante para sellar esta alianza fraterna mediante los lazos del parentesco (lo que cuenta con la aprobación de Orlando y el resto de ilustres caballeros que los acompañan), ignorando el acuerdo matrimonial que simultáneamente su padre estaba gestando con León, hijo y heredero del emperador Constantino. Esta tensión entre dos acuerdos colocará a Bradamante hacia el final de la historia en la disyuntiva de tener que decidir entre dar obediencia al anhelo paterno o decidirse por el seguimiento de su propia voluntad.

El develamiento del acuerdo matrimonial con León, que se produce al llegar Ruggiero, Rinaldo, Orlando y los demás ante la presencia de Carlomagno, pondrá en evidencia la tensión entre sinceridad e interés, exaltada ya al iniciar el canto, que enmascara las relaciones de amistad y las alianzas matrimoniales. Así, el texto dice:

Rinaldo al fin le reveló a su padre/que había prometido como esposa/de Rugero a su hermana Bradamante/en presencia de Orlando y Olivero,/y que estos se mostraron muy de acuerdo/con este parentesco, pues no había/otro que lo venciese ni igualase/ **por su virtud ni por su noble sangre.**/Amón muestra a Rinaldo su disgusto/por planear la boda de su hermana/sin consultarlo antes, pues al hijo/de Constantino está ya prometida,/y no a Rugero, **que no tiene reino/ ni posesión alguna conocida,**/porque **vale muy poco la nobleza,/y menos la virtud, si no hay riqueza.**/Insiste en ello Beatriz, la esposa/de Amón, que acusa al hijo de arrogancia,/y que se opone, en público y privado,/a la unión de Rugero y Bradamante,/porque pretende que su hija sea/ a toda costa emperatriz de Oriente.

Tal como vemos, la disputa se abre entre los dos varones de la familia de Bradamante, su padre y su hermano, ciñendo la disputa al entramado patriarcal. La voluntad de Bradamante y sus sentimientos hacia Ruggiero, concuerdan con el arreglo matrimonial fraguado por su hermano, pero esta situación es totalmente fortuita, dado que ni el padre ni el hermano han tenido en cuenta su parecer al momento de sellar ambos pactos. En ese sentido, padre e hijo oponen dos formas de valorar al futuro yerno, aunque esto no implica considerar el deseo femenino en ninguno de los dos casos. Por un lado, Rinaldo enaltece en Ruggiero el valor y el esfuerzo (*pues no había/otro que lo venciese ni igualase/por su virtud ni por su noble sangre*) y, en ese sentido, posiciona estos valores por encima de la ociosidad y la herencia de León. Amón, en cambio, destaca que la nobleza y la virtud son valores poco considerables si no hay riqueza con qué sostenerlos (*vale muy poco la nobleza,/y menos la virtud, si no hay riqueza*). Así el texto enlaza en el discurso de los padres valores residuales y valores emergentes, dado que la

modernidad democratizará el deseo de gloria y, en esa dirección, la actitud de valor y esfuerzo se impondrán a la estructuración social en torno a la herencia (valor residual), pero, al mismo tiempo, en este nuevo contexto donde la economía dineraria cobra cada vez más fuerza, implicará que la acumulación de dinero, la capacidad de gasto y la ostentación pasarán a ser pautas de comportamiento honorable¹ (valores emergentes). En ese contexto, la honra comienza a desligarse de la ética para pasar a asentarse en la opinión y estimación ajenas. En el texto, estos valores se entrelazan en el discurso de los padres, tal como decíamos arriba. Sin embargo, la resolución de las diferentes situaciones hace explícito que los valores emergentes de *valor* y *esfuerzo* pueden dar paso en sí mismos a la adquisición de riquezas (Ruggiero premiado por sus acciones y siendo elegido como rey de Bulgaria por su desempeño en batalla), mientras que la honorabilidad basada en la herencia necesita de asociaciones (León/Ruggiero) para sostenerse en el nuevo escenario que plantea la modernidad y que, en definitiva, deja a quienes representan a las viejas estructuras en posiciones de delicada debilidad, que minan internamente la posición de poder que detentan quienes no pueden adaptarse a los nuevos escenarios.

En ese mismo sentido, resulta interesante la conceptualización de la fortuna que se ofrece hacia el final de esta historia y que representa al pensamiento moderno en torno a este tema. En este nuevo contexto, el concepto de fortuna se liga al de esfuerzo. Así, al iniciar el Canto XLV, el narrador dirá:

Cuando en lo alto veas de la inestable/rueda de la Fortuna a un pobre hombre,/pronto verás sus pies donde ahora tiene/la cabeza, cayéndose de bruces. (...) /Así al contrario, cuanto más abajo está el hombre en el fondo de esta rueda,/más cerca está de verse en lo más alto/de la Fortuna en su infinito giro./ (...) Se ve por los ejemplos de que abundan/ las historias antiguas y modernas,/ que el bien y el mal al bien suceden/y es el fin de uno y otro ultraje y gloria;/**que no conviene al hombre confiarse/por gozar de oro, reinos y victorias,**/ni ha de desesperar cuando es adversa/ la Fortuna, pues da vueltas su rueda. (Canto XLV: 1 a 4).

Asimismo, en relación a la actitud de Ruggiero el narrador dirá:

Rugero, a causa de su gran victoria/sobre León y sobre Constantino,/estaba tan seguro y confiado/ de su fortuna y de su gran denuedo,/que estaba allí sin compañía alguna,/pensando que bastaba su coraje/ para arrostrar millares de soldados/ y matar a hijo y padre con su mano./ Pero aquella en quien nunca es conveniente/fiarse mucho, le mostró enseguida/ que tan pronto alza al bajo y baja al alto,/que tan pronto es adversa como amiga (Canto XLV: 5-6).

Finalmente, luego de los hechos que determinan el encarcelamiento de Ruggiero y sellan su alianza con León, quien desconoce su verdadera identidad, el amante de Bradamante dirá:

—¿A quién debo acusar de arrebatarme/ todo mi bien —decía— en un momento?/¡Ay! ¿A quién atacar si no deseo/que esta injuria se quede sin venganza?/No veo a nadie, aparte de mí mismo,/que me haya procurado esta desgracia./De mí debo vengarme, pues yo he sido/el que todo este mal ha cometido. (Canto XLV: 87).

La modernidad se caracterizará, a diferencia de etapas anteriores, por la contingencia, la complejidad y la incertidumbre como resultado de la complejización social y la pluralidad de valores.

¹ Si bien la capacidad de ostentación era un valor para el mundo feudal, que se exhibía en la capacidad del señor para sostener a un grupo de caballeros, dotar a las damas y concertar alianzas matrimoniales y de tierras exitosas, en la Modernidad esta capacidad se fundamenta en la posesión de importantes cantidades de dinero con las cuales sostener y mostrar una posición social de privilegio.

Es este contexto, la **virtud** será entendida como una habilidad o acción guiada por la estrategia y que resulta necesaria para dominar la **fortuna**. Como se puede advertir en el segundo fragmento citado, Ruggiero confiado en la fortuna no minimiza los riesgos, aquello que resulta contingente y azaroso. En tal sentido, asume un comportamiento inadecuado a los nuevos valores de la modernidad, acunado por el éxito de la fortuna, deja de accionar mediante su esfuerzo a fin de resolver las acciones a su favor. Su comportamiento, de pronto, se diferencia del pragmatismo que le hubiese permitido salir al paso de lo imprevisible y, por esto mismo, se acusa en el tercer fragmento a sí mismo.

En otro texto contemporáneo, que inaugura el pensamiento político moderno, Maquiavelo sostenía que la fortuna arbitra la mitad de nuestras acciones pero nosotros también tenemos injerencia sobre la otra mitad, pero para ello hay que tener voluntad de acción:

(...) muchos tenían y tienen la opinión de que las cosas del mundo son gobernadas de tal forma por la fortuna y por Dios, que los hombres con su prudencia no pueden corregirlas, e incluso que no tienen ningún remedio (...) Esta opinión está más acreditada en nuestros tiempos a causa de las grandes mudanzas que se vieron y se ven todos los días, fuera de toda conjetura humana (...) **Sin embargo, como nuestro libre albedrío no está anonadado juzgo que puede ser verdad que la fortuna sea el árbitro de la mitad de nuestras acciones, pero que también ella nos deja gobernar la otra mitad, aproximadamente, a nosotros (...) la fortuna demuestra su dominio cuando no encuentra una virtud que se le resista, porque entonces vuelve su ímpetu hacia donde sabe que no hay diques ni otras defensas capaces de mantenerlo** (...) el príncipe que se apoya por entero en la fortuna cae según ella varía [en cambio] es feliz aquel que armoniza su modo de proceder con la calidad de las circunstancias (*El príncipe*, 178-179).

Tal como vemos, ambos textos muestran que el pragmatismo (también llamado razón instrumental) caracteriza la condición moderna y entra en franca oposición con los valores que daban cohesión social a la etapa feudal. Tanto para Maquiavelo como para Ariosto el comportamiento apropiado es aquel que logre combinar de forma adecuada virtud y fortuna, lo cual permite el éxito y la conservación del poder (respecto de este tema en Maquiavelo puede consultarse (Orjuela Escobar, s/f, http://appsciso.uniandes.edu.co/cpol/dp/archivos/docs/boletin/127/virtud_y_fortuna_como_razon.pdf.)

En la oposición Ruggiero/León, es el primero el que muestra estos valores emergentes, más allá de que su puesta en riesgo tenga que ver con el pasaje y la adaptación de su comportamiento individual a estos nuevos ejes de conducta, que implican una resignificación moderna de la relación virtud/fortuna. En este contexto en el que se debate la resolución de la historia amorosa de Bradamante y Ruggiero, se delinean también los pilares que constituirán la familia a la que esta unión dará lugar según las predicciones que le fueran reveladas a la joven en el Canto III de esta historia. En tal sentido, junto a la caracterización del rol social de la mujer en esta nueva sociedad, se define también el nuevo modelo de hombre y, en tal sentido y como Orjuela Escobar señala para el texto de Maquiavelo, podemos decir que el modelo que representa Ruggiero en el texto de Ariosto rompe

(...) con la antigua idea griega de que la fatalidad o el destino determinan, en su totalidad, el curso de la vida humana La filosofía moral moderna, no considera la naturaleza humana como tendiente a la excelencia o *areté*, tal como lo hacía la de la antigüedad greco-latina, ni a la perfección religiosa, como lo hacía la medieval, sino como inscrita en la permanente tensión entre el defecto y la perfección, y entre la individualidad y la solidaridad social (s/f, 5).

De tal forma, Bradamante y el modelo que ha de encarnar implica revisar en este nuevo escenario el rol femenino en la sociedad moderna y delinear un modelo de unión conyugal. En este orden de cosas

y como indicábamos, el texto señala la tensión que experimenta Bradamante entre la obediencia debida a los padres y el cumplimiento de su propio deseo. En este orden, la madre cuenta con el sometimiento de la hija a la voluntad de los padres, tal como se advierte en el siguiente fragmento:

La madre, suponiendo que su hija/se mostrará **sumisa** a sus deseos,/la exhorta a preferir la muerte antes/que desposar a un **pobre caballero**;/dice que **la repudia como hija**/si tolera la injuria de su hermano:/debe negarse y mantenerse firme,/pues no cabe pensar en que él la obligue./**Bradamante, en silencio, no se atreve/a oponerse al deseo de su madre:/le tiene tanto amor y reverencia,/que no concibe el desobedecerla**./Sería grave error, por otra parte,/prometer algo que cumplir no quiere (Canto XLIV, 37 a 39).

De tal forma, vemos que —en relación a la mujer y su rol en la familia— se delinea una actitud femenina basada en el silencio, el sometimiento y la obediencia. Así, más adelante, al encontrarse en soledad Bradamante se cuestionará a sí misma sobre su posibilidad a elegir en función de lo que se espera de su género:

—¡Pobre de mí! ¿**Querré lo que no quiere/quien puede sobre mí más que yo misma?**;/Tan poca estima tengo del juicio/de mi madre, que el mío le antepongo?;/¿**Habrá en una doncella otro pecado/ más grave o un baldón más vergonzoso/que desposarme desobedeciendo/a quienes debe siempre acatamiento?**;/Pobre de mí!, ¿podrá el filial afecto/hacer que te abandone, oh mi Rugero,/y que me entregue a una esperanza nueva./a una nueva pasión, a un amor nuevo?;/¿**O dejaré de lado la obediencia,/la reverencia que a los buenos padres/deben los buenos hijos**, persiguiendo/sólo mi bien, mi dicha, mi deseo?;/¡Ay infeliz de mí, sé lo que debo/hacer, lo que convienen a una hija buena! (Canto XLIV, 41 a 42).

Como vemos, la **obediencia** está en el centro del debate y se asocia íntimamente a la percepción de bondad en la doncella, expresando —de otra forma y en relación al mandato que pesa sobre la mujer— la tensión entre individualidad y solidaridad grupal que indicábamos más arriba como caracterizadora de la modernidad. Por otra parte, la vacilación entre dar obediencia a los padres o al propio deseo responde a un debate que se estaba dando en el plano social en relación a las prácticas matrimoniales y al consentimiento paterno y que tenía, en lo literario, una larga tradición que se expresa en el tópico de *la mal casada* o *mal maridada* y, en lo social y religioso, se venía debatiendo desde la edad media, dado que el matrimonio se entendía como un contrato celebrado entre la partes por su propia voluntad. En ese sentido, el Concilio de Trento (1545-1563) declaraba la validez de los matrimonios clandestinos, es decir aquellos realizados sin permiso paterno, aunque manifestaba la repulsa y prohibición que para con ellos siempre había tenido la Iglesia.

Por otra parte, las palabras de Bradamante permiten entrever también el enfrentamiento entre posiciones conservadoras o residuales y posiciones más innovadoras o emergentes en torno a este tema y que se expresan en el texto en la oposición juventud/vejez, como se deja ver en el siguiente pasaje:

Si no muestro obediencia ni a mi padre/ni a mi madre, **seré obediente, en cambio,/a mi hermano, que es mucho más prudente,/y no ha perdido por vejez el seso**./Lo que Rinaldo quiere lo consiente/también Orlando, u ambos me secundan:/a estos dos todo el mundo alaba y teme/y valen más que toda nuestra gente./Si para todos son la flor y nata, la gloria y esplendor de Claramonte;/(...) ¿**por qué he de permitir que Amón decida/lo que he de hacer, y no Orlando y Rinaldo?** (Canto XLIV, 46 a 47).

Como se observa, el deseo de la mujer sólo es viable si encuentra expresión a través de una posición masculina, en este caso a través de la voluntad de su hermano y Orlando. Pero su propio deseo no cuenta como tal. Por otro lado, el texto destaca en Bradamante no sólo la obediencia a los padres y su deseo de resolver este conflicto de la mejor forma sin llegar a desairar la voluntad paterna de forma explícita. En tal sentido, la joven ingenia una treta —que causa el enojo de los padres porque comprenden sus secretas intenciones— proponiendo que quien la despose, deba antes vencerla en batalla, poniendo en evidencia también en ella la cuota de pragmatismo que antes señalábamos en el comportamiento de Ruggiero.

El texto narra la forma en que la fortuna vuelve a jugar una mala pasada a los amantes, dado que León le pide a Ruggiero (sin saber aún su identidad) que tome su lugar en la batalla. La misma termina con la derrota de Bradamante (esto supone también en su caso lo contingente en la tensión virtud/fortuna), lo que le otorga a León el derecho a desposarla. La joven exclamará entonces:

Soy su cautiva porque no he logrado/matarlo ni prenderlo en el combate,/mas no lo creo justo, no **tampoco/respetaré la decisión de Carlos**./Sé que me acusarán de **veleidosa**/si me desdigo de lo prometido:/no seré la primera ni la última/a la que de **inconstante** se la acusa./Y es que en **fidelidad** a mi Rugero/tengo mayor firmeza que una roca,/y en esto bato claramente a todas/las damas del pasado y del presente./Si en lo demás me llaman inconstante,/¿qué más da, si redundo en mi provecho?/Si de León evito ser esposa,/llámenme más **voluble** que una hoja— (Canto XLV, 100 a 101).

Vemos entonces aquí nuevamente la tensión entre la valoración social y el ejercicio individual de una virtud, erigiéndose además Bradamante como modelo de mujer fiel. En tal sentido, su comportamiento entraña una gran diferencia respecto del de Ruggiero en relación a la honorabilidad, dado que ella se resuelve a favor de respetar la palabra dada a Ruggiero (fiel a su amor) por encima del daño social que esto le causaría a su reputación (ser tenida por veleidosa, inconstante, voluble). Mientras que Ruggiero se mantiene fiel a su honor. Así dirá:

Como el hombre propone y Dios dispone,/sucedió que **me vi en la circunstancia/de compensar tu mucha cortesía**,/y además de dejar de odiarte, quise/sacrificar la vida por servirte./Me rogaste, ignorando que yo fuese/Rugero, que en tu nombre consiguiese/la mano de mi amada, y eso era/como arrancarme el corazón o el alma./Te he demostrado ya **que he preferido/satisfacer tu anhelo antes que el mío** (Canto XLVI, 35 a 36).

Podemos advertir en ambos amantes un movimiento contrario: ella se vuelca hacia la preservación de la fidelidad a los sentimientos, respondiendo a lo que tradicionalmente se ha asociado a la mujer en relación a la primacía de lo sensible sobre lo racional y optando por sostener el vínculo sentimental/conyugal que la liga a Ruggiero (el mundo privado). Ruggiero, en cambio, optando por priorizar su honor se vuelca hacia lo exterior, sostiene mediante su sacrificio los vínculos sociales establecidos en la esfera pública con otro varón.

Finalmente, el orden se restituirá gracias a que, tal como indica el texto, “*el cielo, como siempre había querido/ casarla con Rugero, le dio auxilio.*” (Canto XLV, 102). De tal forma y al conocerse el matrimonio secreto que unía a los amantes, León (compadecido y agradecido por las muestras de cortesía de Ruggiero) depone sus intereses sobre Bradamante. De tal forma, se cumple lo que le vaticinara Merlín en el Canto III de la obra, cuando le dijera: —Que la Fortuna cumpla tus deseos,/oh **casta y nobilísima** doncella/de **cuyo vientre** ha de salir la estirpe que Italia y todo el orbe glorifique (Canto III, 16).

En ese mismo canto, el narrador destaca otras virtudes que hacen a la caracterización femenina de Bradamante, tales como la **modestia** (*mirada tímida y remisa/(como propia de dama tan modesta)*, Canto III, 13) y la astucia (*...los consejos que la maga/dio a Bradamante para que pudiera/conseguir con astucia a su Rugero*, Canto III, 66).

El texto se cierra con las bodas de Ruggiero y Bradamante, ocasión en que ocurre el enfrentamiento con Rodomonte, quien luego de ser humillado en batalla por la joven esposa y permanecer como eremita en penitencia, viene a obtener revancha en un enfrentamiento con el novio, a fin de lavar su honor y el de su rey Agramante. Ocurre, entonces, en el cierre una nueva asignación de roles en la pareja conyugal:

¡Oh **de qué buena gana tomaría/para sí misma el reto de esta empresa**,/aun en el caso de saber sin duda/que acabaría por perder la vida!/Mil muertes afrontara, si la muerte/más de una vez pudiera padecerse,/por no tener que ver a su Rugero/a un extremo y mortal peligro expuesto./**Mas no hay ruego que valga, pues su amado/no piensa renunciar a tal empresa./ Bradamante contempla la batalla/ con triste rostro y corazón tremante** (Canto XLVI, 114 a 115)

Si bien Bradamante asume el papel que tradicionalmente le había correspondido a la dama, ser observadora, esta elección de la joven constituye una redistribución de los roles, dado que ella ha dado muestras a lo largo de toda su existencia como guerrera de poder cumplir con esta empresa. Este gesto constituye por su parte —como mujer— la aceptación del papel que se le asigna a lo femenino en la sociedad moderna. Emerge, así, una figura de mujer que por la virtud física (casta), intelectual y moral es igual al hombre en potencia (Bradamante podría tomar su lugar pero se somete a la voluntad de Ruggiero), pero en la realidad, cuando se trata de la gestión de la fuerza y el poder, se coloca en una posición expectante, por debajo y detrás del varón, primando su adhesión a virtudes tradicionales de castidad y obediencia y evidenciando, de esta forma, la aceptación de su inferioridad en lo sexual y social. Abandona, entonces, Bradamante el campo de batalla (el espacio público/político) para mantenerse marginal como temerosa observadora y, con esta nueva redistribución, la obra concluye.

3. Conclusión

En relación al reparto de roles y funciones entre los sexos, el texto de Ariosto supone un aporte más a la discusión que se venía dando en torno a este tema desde el final de la Edad Media en las conocidas *Querelles des femmes* y que también tenían eco en los numerosos manuales de cortesanía que se estaban componiendo contemporáneamente al texto analizado. En la mayoría de estos textos, tanto los anteriores como los contemporáneos, se sostenía que las mujeres eran viles, inconstantes, frágiles, imprudentes y también astutas, incorregibles, frívolas, insaciables sexualmente, además de perezosas, avaras, codiciosas, criticonas y parlanchinas. En definitiva, se sostenía la idea de que las mujeres eran una versión incompleta e imperfecta respecto del varón, indicándose que eran limitadas intelectualmente, siendo por esto mismo alejadas del saber y de la toma de decisiones, convirtiéndolas en seres siempre dependientes del padre, primero, del esposo, luego. En el marco de las *Querelles...* algunas voces femeninas (como la de Cristina de Pizán) y muchos varones defensores de las mujeres argumentaban fuertemente en contra de estas creencias. El texto de Ariosto, a través de la figura de Bradamante, muestra una mujer que contraría todas las críticas que se hacían a la mujer y sobre las cuales se asentaba la posición de sumisión que se le asignaba a la mujer como natural e incuestionable, para —final-

mente— presentarla expresando su voluntad de someterse al varón y asumir volitivamente una posición marginal respecto del mismo, dejando a la parte masculina la responsabilidad del mundo exterior, el sustento económico, la defensa de la sociedad, su dirección política y a la femenina, el interior de la casa, la familia, el servicio al marido y la gestación de los hijos. Ariosto presenta a partir de Bradamante el modelo femenino moderno y lo plantea, ya no como natural, sino como una elección de la mujer, con lo cual acentúa la jerarquización entre los sexos que había caracterizado etapas anteriores. La pluma de este varón travestida en personaje femenino presenta, como elección femenina, la mirada masculina sobre la forma de ser mujer en la modernidad, superponiendo así al silencio obligado y obediente de las mujeres la palabra masculina que las inscribe, las sujeta y las define.

El cierre del *Orlando Furioso*, con la muerte de Rodomonte a manos de Ruggiero ante la mirada turbada y el corazón tremante de Bradamante, nos recuerda las palabras de Simone de Beauvoir en el *Segundo Sexo*:

El guerrero pone en juego su propia vida para aumentar el prestigio de la horda, del clan al cual pertenece. Y, de ese modo, prueba brillantemente que la vida no es el valor supremo para el hombre, sino que debe servir a fines más importantes que ella misma. (...) El hombre se eleva sobre el animal al arriesgar la vida y no al darla. Por eso la humanidad acuerda superioridad al sexo que mata y no al que engendra (1967: 88).

Fuentes

Ariosto, L. (2005). *Orlando Furioso*, Madrid, Espasa.

Maquiavelo, N. (1975). *El príncipe*, Barcelona, Editorial Bruguera.

Bibliografía

de Beauvoir, S. (1967). *El Segundo Sexo*, vol. I, Buenos Aires, Siglo XX.

Irigoyen López, A. y Ghirardi, M. (2009). “El matrimonio, el concilio de Trento e Hispanoamérica”, *Revista de Indias*, vol. LXIX, n.º 246, pp. 241-272.

Orjuela Escobar, L. J. (s/f). “Virtud y fortuna en Maquiavelo, como razón instrumental y contingencia”.

Disponible en: http://appsciso.uniandes.edu.co/cpol/dp/archivos/docs/boletin/127/virtud_y_fortuna_como_razon.pdf. Consultado en octubre de 2015.

Sau, V. (2000). *Diccionario Ideológico Feminista*, Barcelona, Icaria.

María Cecilia **Barelli**

Laureano **Correa**

Nora **Ftulis**

Laura **Rodríguez**

(Editores)

**Vida e individuación:
problemáticas modernas y
contemporáneas**

Volumen 26

Índice

Sentimiento y política en Rousseau: rasgos ontológicos-relacionales	1403
<i>Juan Cruz Apcarian</i>	
Consideraciones sobre el desencantamiento del mundo en base a <i>El porvenir de una ilusión</i> de Freud	1409
<i>Santiago J. Beisel</i>	
De la fabricación del sujeto empresarial a la creación de nuevas formas de gubernamentalidad	1414
<i>Laura De Grazia</i>	
Interculturalidad en salud. Aportes para la construcción de genuinos encuentros dialógicos	1419
<i>Pamela Fernández Coria, Ruth Franco</i>	
La corporalidad en Fichte a través de la danza: una propuesta estética ontológica de la relación individuo-mundo	1426
<i>Lucila Figueroa</i>	
<i>Arte trágico y metafísica de artista: notas acerca de la existencia de una “estética” nietzscheana</i>	1432
<i>Maximiliano Gonnet</i>	
Foucault y la <i>epimeleia heautou</i> como forma de relación en Platón.....	1438
<i>Giuseppe Greco</i>	
Filosofía del devenir. ¿un adiós a la esencia?.....	1443
<i>Facundo Sebastián Jorge</i>	
Nadie escuchó a Gerónima.....	1448
<i>María Paula Mujica</i>	
Reconstituir el individuo desde su naturaleza estética. El artista político como figura heroica en las Cartas de Schiller	1454
<i>Santiago J. Napoli</i>	
Burocracia como máquina biopolítica de subjetivación.....	1459
<i>Pablo Ezequiel Sachis</i>	
Vida humana, praxis y ontogénesis del trabajo en los <i>Cuadernos de París</i> de Karl Marx	1465
<i>Esteban Gabriel Sánchez</i>	

La dinámica de lo vivo en el período de <i>La ciencia jovial</i> de Friedrich Nietzsche	1471
<i>María Cecilia Valverde</i>	
Hacia una ontología relacional a partir de la crisis en la ciencia y en la filosofía: Whitehead y Merleau-Ponty	1477
<i>Andrea Vidal</i>	
La afecto-emotividad en Gilbert Simondon en vistas a nuevos modos de estructuración social	1483
<i>Rocío Villar</i>	

Sentimiento y política en Rousseau: rasgos ontológico-relacionales

Juan Cruz Apcarian

Universidad Nacional del Sur

juanapcarian@hotmail.com

Introducción

El presente estudio abarca el periplo que Rousseau transita entre los años 1750-1763 en París, un período de gran productividad, en que escribe desde novelas y ensayos musicales, políticos y económicos para el proyecto de la *Encyclopédie*, hasta una ópera. Nos centramos en el carácter crítico que en general tiene su obra hacia la cultura y las instituciones de su propio tiempo: hacia la complicidad de los círculos culturales e intelectuales, y con referencia a la progresiva corrupción que Rousseau ve en el proceso civilizatorio ilustrado. Con cada producción, Rousseau se ve, cada vez más, envuelto en una trama que lo eleva y lo degrada de igual manera. En 1762, con la publicación conjunta del *Contrato Social* y el *Emilio* se ve definitivamente exiliado por la censura de sus obras y los juicios que le siguen desde París hasta Ginebra, por atreverse a redactar un libro “destructor de todos los gobiernos”¹.

El trabajo busca ampliar el alcance de su lectura política: partimos de la hipótesis de que hacia el final del período estudiado, Rousseau formula un proyecto político pedagógico que busca trabajar sobre las pasiones cívicas a los fines de conformar un contrato social legítimo, en desmedro del contrato espurio, que se sostiene institucionalmente en un régimen de pasiones egoístas, en el interés particular y el despotismo. Nos centramos en la profunda incidencia que se le atribuye a la dimensión afectiva: el sentimiento es un principio, matriz y sustancial, condición de posibilidad de la sociabilidad, porque moviliza por medio del deseo de preservación a los hombres a asociarse los unos con los otros. En este sentido, nuestro hilo conductor son los conceptos de amor de sí y amor propio, pensados conjuntamente con sus implicancias relacionales, es decir, en tanto fragmentación del vínculo social o bien fortale-

¹ Difamación del fiscal Tronchin en *Cartas desde la campiña*, un manifiesto anónimo que publicó en contra de Rousseau, a los fines de levantar el tono de la polémica, así como para fundamentar las propias acusaciones hacia Rousseau en 1763. Algunos datos históricos quizás puedan ayudar a comprender la reacción hacia la obra. La coyuntura francesa de mediados de siglo XVIII no es otra sino la que “cultiva” la revolución de 1789, que no se expresa sino a través de los conceptos de sus predecesores. Muchos de los ilustrados de medio siglo, y Rousseau mismo, serán luego los iconos y emblemas del movimiento revolucionario. Francia es en ese entonces la nación más poblada de Europa con alrededor de 20 millones de habitantes y la tercera más poblada del mundo después de China e India; la estratificación social es netamente estamental: nobleza, o vale más decir, cortes ociosas; un clero fuertemente arraigado en lo institucional; un pueblo llano, constituido por campesinado y profesionales públicos y privados. El 80 % de esa población es rural (17 millones aprox.) y de ese porcentaje, solo un cuarto son poseedores de la tierra, el resto la trabaja de manera precaria en la mayoría de los casos. A mediados de siglo empieza a ejercer presión cultural el movimiento ilustrado; la Enciclopedia, proyecto dirigido por Diderot y D’Alembert, reunió a un importante número de intelectuales de toda Europa en torno a la intención de desarrollar una sistematización del saber según los modelos científicos y lógicos de Bacon y Newton; sistematización que en tanto reforma de todo el saber, conlleva consigo una denuncia política, económica y moral. Este círculo de intelectuales representan significativamente los interlocutores de la obra de Rousseau.

cimiento del mismo. Interesa resaltar, de qué manera están co-implicados lo afectivo y lo relacional, y de qué manera resulta del análisis, la necesidad de una articulación del vínculo cívico político a través de la instrucción pública e institucional.

La calma del estado natural: El absoluto según el amor de sí

El *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, de 1754, es una obra que en la búsqueda de la respuesta por la desigualdad civil, se remonta al origen de la sociabilidad como forma de vida². Rousseau imagina que la condición del hombre salvaje es la de un animal solitario, errante y autosuficiente. Nada le diferencia de los demás animales y no reconoce a los de su propia especie más que alledañamente o como enemigos. No hay relaciones humanas ni por tanto sociales. No obstante, la existencia de la animalidad no es incondicionada, como todo animal el hombre lidia con necesidades naturales que lo someten a inclinaciones, tendencias que Rousseau denomina leyes naturales, debida a la inflexible regularidad con la que se manifiestan. A su condicionamiento, pues, responde la sensibilidad como facultad ontológica, en este caso, bajo la forma de afecciones o pasiones que Rousseau llama “primitivas”: percibir, desear y temer constituirán los primeros impulsos vitales del hombre salvaje y representan una tendencia que lo mueven por “deseo” a sobrevivir.

El estado de naturaleza es un estado de equilibrio: los deseos no van más allá de las necesidades y al hombre le es indiferente todo aquello que exceda la ley del mandato natural (Waksman, 2008: 30-36). El tiempo en este estadio es circular y las revoluciones se repiten sin direccionalidad alguna, más que las que exige la conservación; en el estado de naturaleza solo hay existencia actual y presente. En este estado equilibrado,

La fuente de nuestras pasiones, el origen y el principio de todas las demás, la única que nace con el hombre y nunca le abandona mientras vive, es el amor de sí: pasión primitiva, innata, anterior a cualquier otra, y de la que todas las demás no son en cierto modo más que modificaciones. (...) El amor de sí es siempre bueno y conforme al orden. Dado que cada cual está especialmente encargado de su propia conservación, el primero y más importante de sus cuidados es y debe ser velar por ella constantemente, y ¿cómo velaría si no se tomara en ella el mayor interés? (Rousseau, 2010: 314).

Estando el amor de sí ligado a la conservación y a la utilidad, resulta claro en principio que no puede asociarse el concepto de “bueno” con el de bondad, al menos en cuanto este esté cargado de una valoración moral según parámetros exclusivamente convencionales, por ser sociales³: “Buscamos lo que nos sirve, mas a lo que quiere servirnos lo amamos. Rehuimos lo que nos perjudica pero a lo que quiere

² Es menester una distinción metodológica. Rousseau analiza el estado de naturaleza según dos abordajes: uno genealógico, que describe históricamente la transición y el proceso de desarrollo de las facultades del género *humano*, y de cuya explanación resulta el tratamiento del pasaje del estado natural al estado civil, así como la distinción epistémica entre el origen y el fundamento. El origen de la sociabilidad es postulado a partir hipótesis de las cuales se deduce el origen de las instituciones civiles; según esta exposición, la institución del contrato social espurio es contingente y se explica históricamente. Por otro lado, Rousseau ejerce un segundo enfoque que supone el ser según el deber ser, o el hecho a la luz del derecho; lo que es, deontológicamente: la mejor forma de juzgar y valorar lo que es, es según lo que puede y debe llegar a ser (estos dos últimos factores, posibilidad y necesidad, están mutuamente condicionados).

³ En esta premisa se sostiene la crítica de Rousseau hacia la tradición contractualista, cuyo principal interlocutor es Hobbes. También: “no teniendo entre sí los hombres en ese estado ninguna clase de relación moral, ni de deberes conocidos, no podrían ser ni buenos ni malos, y no tenían ni vicios ni virtudes, a menos que, tomando estas palabras en un sentido físico, se llame vicios en el individuo aquellas cualidades que pueden perjudicar su propia conservación, y virtudes a las que pueden contribuir a ella; en cuyo caso, habría que calificar de más virtuoso a quien menos resistencia oponga a los simples impulsos de la naturaleza” (Rousseau, 2000: 260).

perjudicarnos, lo odiamos” (Rousseau, 2010: 314). La tendencia natural hace al individuo amarse a sí mismo para conservarse; amor e interés se apoyan el uno en el otro. La capacidad de preservarse a sí mismo lo hace autosuficiente, de ahí que pueda ser solitario, y que este sea un estado sin vínculo social ni moralidad. Luego el estado natural es necesariamente saludable y no existen motivos para una alteración de esas condiciones; solo la irrupción de un factor externo pudo haber sacado al hombre de la animalidad. Nos vimos obligados entonces a asociarnos para hacernos fuertes. Una vez superado el obstáculo, el sopesamiento de preservación (amor de sí) nos empuja a estimar la condición social: nos conviene quedarnos entre nosotros, apoyarnos mutuamente, y con este movimiento surge la primera forma social que es la familia.

La sociabilidad implica interdependencia, del hombre para con el hombre, y este vínculo es susceptible de ser valorizado como positivo, en tanto significa el apoyo mutuo y un consiguiente fortalecimiento de las facultades del género humano, pero así también negativamente, en tanto significa dependencia es una forma de debilidad. De esta manera surge una pregunta radical: ¿cómo explicar la sociabilidad, si esta representa potencialmente una corrupción de las facultades? O en otras palabras, ¿si la ley natural es buena, y la sociabilidad conlleva un movimiento corruptor, como justificar la existencia del estado civil? La problemática obliga a distinguir entre una alteración primera, a partir de la cual el hombre devino de solitario a social, y una segunda, donde el progresivo desarrollo de la condición social desata dinámicas que se vuelven contra el hombre mismo. Estas últimas dinámicas son justamente el blanco de la crítica rousseauiana, dinámicas que ya podemos definir como las del progreso ilustrado (científico técnico y teórico) y del despotismo, que sustenta una arbitraria subalternidad en la sociedad civil, material y de rango, y que se expresa en lo moral.

El progreso del amor propio: el estrechamiento fragmentario de las relaciones civilizatorias

El concepto de sentimiento, que interpretamos como vertebral, tiene distintas funciones⁴; en este caso: epistémica (percepción de los datos sensibles), apetitiva (deseo y apego) y moral (amor de sí - amor propio). Según esto se puede explicar por ejemplo el ordenamiento de las pasiones primitivas: percibir, desear y temer; o bien que los dispositivos y prácticas políticos y pedagógicos, que Rousseau sugiere, hagan del sentimiento una instancia primordial: es decir, por ser común a la especie, por ser el primer dato de la experiencia, y un regulador moral a partir de estos dos.

Mientras solo tuvo ojos para sí mismo (amor de sí), el hombre fue absoluto, solitario y auto-suficiente; cuando la sociabilidad se impone como una forma de conservación, el hombre se relativiza: se vuelve por primera vez hacia otros hombres. Este corrimiento ontológico altera por un lado las necesidades de la especie, porque la conservación del cuerpo social requiere sus propios miramientos, y con ello el objeto de deseo o interés: al hombre no solo le es ahora inevitable compararse y juzgar lo más conveniente (se desautomatiza el sopesamiento para la preservación), sino también querer ser primero, dada la misma tendencia. De esta relativización del amor de sí nace la pasión del amor propio, que explica el interés particular.

El primer movimiento de sociabilidad es pre-político y está regido por una forma atenuada de este amor propio. Ya existe la comparación mutua y ya hay una estimación pública y común de lo con-

⁴ Pintor Ramos con referencia el uso que parece estar aludiendo Rousseau cuando refiere el sentimiento: “Obsérvese que Rousseau intercambia sentidos y sentimientos en un estrato indiferenciado, apoyándose en la peculiaridad de las lenguas latinas en las que la forma verbal “sentir” es común a ambos” (Rousseau, 2000: 82). También, el concepto *sentir* en latín ofrece la posibilidad de pensarlo polisémicamente. Sustantivado es *sensus*, y el verbo es *sentio*. Según el diccionario Vox: sentir, ser sensible a, darse cuenta de; comprender, hacerse cargo de; pensar, opinar; sentir, tener sentidos, experimentar sensaciones.

veniente, regida por la valoración de las artes y las destrezas que proveen una mayor ventaja al cuerpo social. La distinción y la aparición de las primeras formas morales tales como el honor y la virtud, o bien el vicio y la hipocresía, conforman ya el amor propio aunque en una forma germinal, que no llega todavía a ser perjudicial para el cuerpo social: ni el privilegio de ser más o menos diestro es tan grande, ni el resentimiento por no serlo es tan perjudicial como para volverse hipocresía o interés particular.

La genealogía rousseauiana contempla un momento del desarrollo de la sociabilización que está históricamente determinado por la combinación del desarrollo de la agricultura y la metalurgia, una *Gran Revolución* que disparó el inicio del proceso de civilización y que se encuentra a la base del despotismo. El progreso técnico, sumado a la desigualdad natural que subyace al desempeño de las tareas sociales comienza a generar una diferencia patrimonial que se agudiza con el paso de las generaciones; así, la diferencia natural de talentos sumada al trabajo como forma de subsistencia de la asociación son el germen de la degeneración de la especie: la mutua dependencia hace del (buen) trabajo del otro, ya no solo necesario, sino también preferible (el apoyo mutuo, fuerza, deviene dependencia, o debilidad). Esta tendencia, extendida en el tiempo, de generación en generación, consolida una jerarquización del cuerpo civil, y finalmente, una ley que institucionaliza la desigualdad. El Estado, gobierno, nace así para proteger a los ricos. La posesión o la carencia, asociadas a la desigualdad natural, constituyen el primer par de figuras que expresan la desigualdad civil o la subalternidad en el seno de la sociedad espuria, bajo la dicotomía rico-pobre; a su vez, ambos términos conforman la base de una dialéctica que con el tiempo deviene en poderoso-débil, y finalmente en amo y esclavo, último grado de la desigualdad.

La caracterización ontológica de este proceso social engendra y se apoya a su vez en las prácticas ilustradas⁵: las ciencias y las artes tienden a la domesticidad y debilitan al hombre, lo reblandecen, lo hacen muelle, atrofian el cuerpo y los órganos, agudizando la faceta de subordinación y servidumbre de la interdependencia humana. Pero no se trata solo de la falta de actividad física de la educación ilustrada (Emilio crece jugando al aire libre) sino también de que, por ejemplo, los instrumentos técnicos, producto y motivo del avance científico, tienden a atrofiar la capacidad sensitiva que llevó a su invención en un principio. De esta manera, el hombre se acostumbra a no saber por su propia cuenta, a no experimentar el proceso que conllevó a tal progreso, revirtiendo la función del instrumento o la herramienta. Siendo un recurso para el progreso, su uso inexperto o “insensible” nos vuelve en cambio dependientes de sus ventajas, atrofiando la sensibilidad y enervando las facultades⁶.

Por otro lado, las ciencias y las artes promueven una tendencia a la complejización o especificación (cualidad fragmentaria), y por tanto al aumento del intercambio, que en el proceso va multiplicando la cantidad de saberes, aunque también descomponiendo su objeto de estudio. Con ello, el trabajo también se vuelve especializado: aumentan el intercambio de cosas, en cantidad y en frecuencia, proceso que va acompañado de un crecimiento demográfico⁷. Rousseau traza una curva según la cual las ciudades expresan un exponencial estrechamiento en el intercambio que en realidad fragmenta el vínculo político, tendiendo a la muerte del cuerpo colectivo, ya sea por amenaza externa o por conflicto interno. En tanto las capitales son el espacio donde los hombres dependen más de los

⁵ Rousseau, 2000: 273. Cf. también Rousseau, 2000: 195: respecto de que se prefieren los talentos agradables a los útiles. “Hay una estimación pública vinculada a las diferentes artes en razón inversa a su utilidad real. Tal estimación se mide directamente por su inutilidad misma y así debe ser. Las artes más útiles son las que menos ganan porque el número de obreros está en proporción a la necesidad de los hombres, y porque el trabajo necesario a todo el mundo ha de tener por fuerza un precio que pueda pagar el pobre. Por el contrario (...) los artistas, al trabajar únicamente para los ociosos y los ricos, ponen un precio arbitrario a sus fruslerías (...) El caso que de ellos hace el rico no procede de su uso, sino de que el pobre no puede pagarlos”

⁶ Rousseau, 2000: 174: “Las antiguas repúblicas de Grecia habían prohibido todos esos oficios tranquilos y sedentarios, que postrando y corrompiendo el cuerpo, enervan tan pronto el vigor del alma”.

⁷ Rousseau, 2000: 175: Las ciudades son el espacio de progresión de la ilustración.

hombres⁸: en las capitales de las naciones se pierden los rasgos identitarios: hay en ellas una tendencia a la homogeneización de los caracteres y las costumbres, de las fisonomías (Rousseau, 2010: 341), de la modulación de la lengua (Rousseau, 2010: 95) y de la opinión pública en general, dificultando la aprehensión del objeto del interés común, y con ello, la realización de cualquier tipo de sociabilidad legítima. En esta trama se inserta la necesidad del legislador y el educador.

Necesidad de la instrucción pública: del legislador y del educador

Es el modo en que nos relacionamos lo que genera la contradicción del hombre consigo mismo; nos vemos, no obstante, arrastrados por la tendencia centrífuga de la historia, por las necesidades y pasiones que la condición social civilizada trae consigo. Rousseau dice que “si vuestro alumno estuviera solo, no tendríais que hacer nada; pero cuanto le rodea inflama su imaginación. El torrente de los prejuicios lo arrastra: para retenerle hay que empujarlo en sentido contrario” (Rousseau, 2010: 324). Su filosofía política no apunta así tanto al individuo que trabaja sobre sí mismo, y que puede darse forma a sí mismo (que de hecho lo puede, el género humano es dueño de trabajar sobre la propia afectividad: de hecho, vencer los afectos equivale a ser virtuoso); en cambio, se trata de lo que un Estado puede hacer sobre la ciudadanía, mediante el acercamiento de parámetros realmente necesarios y por tanto sociables en un sentido legítimo.

Rousseau habla no de gobernar las pasiones, sino por medio de ellas, o de lograr que la mera obediencia a la ley como límite transmute en amor a ese mismo límite, en tanto deber, de modo tal que podamos ser felices obedeciendo la ley. La educación y la política, sus instituciones, son las herramientas susceptibles de operar virtuosamente la transformación del hombre (Rousseau, 2000: 75). “Hacer amar las leyes”, implica lograr la institución de leyes que no le son extrañas al individuo, en tanto lo interpelan. El problema radica en cómo ligar el interés a la obediencia sin herir el amor propio, puesto que se encontraría ligada la ley al interés particular, solo que éste ya no sería particular, sino general, lo cual es a su vez condición para la ligazón afectiva con la ley misma.

Ahora bien, según la premisa de que “el bueno se ordena por relación al todo y el malvado ordena el todo por relación a él” (Rousseau, 2010: 436), la regulación del sentimiento, en tanto matriz moral, está ligada a la regulación de las relaciones⁹; a generar las circunstancias adecuadas para que la moral se cristalice según el orden real de las pasiones, según la justicia en la vida cívica, lo cual exige una reciprocidad en el trato, dado el reconocimiento del carácter bi-valente del vínculo social interdependencia; o en otras palabras, del carácter social del individuo y de la pasión humana.

La libertad es autosuficiencia y resistencia a la fuerza de la opinión pública y a la ilusión del progreso particular. Ello será posible gracias a una educación temprana en el juicio, que tendrá como fundamento la propia capacidad y necesidad, y que una vez adulto, durante el juego cívico, permitirá con mayor probabilidad al sujeto conformar un bien común y querer lo mismo que los demás. Según

⁸ Rousseau, 2000: 347: A diferencia de aquellos tiempos antiguos en que “los diversos pueblos seguían maneras de vivir más diferentes entre sí de lo que hoy hacen, se habrían observado en el rostro y en los hábitos del cuerpo variedades mucho más sorprendentes (...) Hoy, el comercio, los viajes y las conquistas reúnen a los más diversos pueblos, y cuando sus maneras de vivir se acercan constantemente por la frecuente comunicación, se percibe que ciertas diferencias nacionales han disminuido.”

⁹ Es preciso señalar que la crítica moral de Rousseau de ninguna manera es una crítica a la moral en sí misma, sino a la forma que adoptó bajo la sociabilidad espuria. Así como la bondad natural debe entenderse en un sentido extra-moral, cuando el hombre se vuelve un animal social, se ve necesariamente ligado a una existencia moral: la moral en este caso es un sistema que está inevitablemente ligado a la sociedad como forma de vida, y se pone en juego por una cualidad sensible y una relacional que operan la una por la otra. Cf. Rousseau, 2008: 156, y Rousseau, 2010: 403; 433, la equiparación entre la existencia y el sentimiento.

esto, la propuesta político pedagógica de Rousseau busca recuperar la medida de lo necesario invirtiendo el orden de referencialidad y sacando a su alumno fuera de sí constantemente, para evitar que se estime por encima de lo que lo rodea (Rousseau, 2010: 665). Dada la tendencia centrífuga de la civilización, que exagera el amor propio y el interés particular, Emilio se vuelve, antes que un protagonista, un espectador de las relaciones despotizadas, es Odiseo y el mástil.

Finalmente, la idea de autosuficiencia en el sentimiento, de un amor propio piadoso, está ligada a la experienciación de aquello hacia lo cual el hombre tiene que atender; de ahí el problema del exceso de teoría en las artes ilustradas. En cambio, siendo procesual en su forma, la experiencia rousseauiana guía y determina el progreso en el aprendizaje independientemente del juicio verdadero/falso, malo/bueno, ser/parecer, ligando la medida al saldo conveniente o inconveniente, fortalecedor o debilitante. Hacer amar la ley entonces se sintetiza en la apelación a experimentar los procesos, a “hacer a la ciudadanía sentir”, lo que supone que la experiencia aporta sentido, haciendo carne el límite de lo real y de lo posible. Estas premisas cobran total significación cuando se la piensa en función de principios básicos del *Contrato Social*, como son los conceptos de libertad y propiedad privada, los cuales precisan ser experimentados en temprana edad antes de ser inculcados discursiva y reflexivamente: la experiencia siempre es mejor maestro que los libros y los conceptos¹⁰. Dada la matriz espuria, proveer de ese tipo de experiencias a la ciudadanía se vuelve la razón de ser del Estado como institución social.

Bibliografía

- Rousseau, J. J. (2000). *Del Contrato Social*, pról., trad. y notas de M. Armiño, Madrid, Alianza.
- Rousseau, J. J. (2000). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, pról., trad. y notas de M. Armiño, Madrid, Alianza.
- Rousseau, J. J. (2000). *Discurso sobre las ciencias y las artes*, pról., trad. y notas de M. Armiño, Madrid, Alianza.
- Rousseau, J. J. (2010). *Emilio, o De la educación*, trad. y notas de M. Armiño, Madrid, Alianza.
- Rousseau, J. J. (2007). *Profesión de fe del vicario saboyano y otros escritos complementarios*, Intr. trad. y notas de Antonio Pintor-Ramos, Madrid, Trotta.
- Waksman, V. (2008). *Jean Jacques Rousseau, Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, trad. y estudio preliminar de Vera Waksman, Buenos Aires, Prometeo.
- Waksman, V. (2013). *Jean Jacques Rousseau: el amor de sí mismo y la felicidad pública, Anacronismo e irrupción. Los derroteros del vínculo entre felicidad y política en la teoría política clásica y moderna*, vol. 3, n.º 4, pp. 104-127.

¹⁰ Rousseau, 2000: 298: “atribuyen a los hombres una inclinación natural a la servidumbre por la paciencia con que los que tienen ante su mirada soportan la suya, sin pensar que ocurre con la libertad como con la inocencia y la virtud, cuyo precio no se siente hasta que uno mismo las disfruta, y cuyo gusto se pierde tan pronto como se las ha perdido”.

Consideraciones sobre el *desencantamiento del mundo* en base a *El porvenir de una ilusión* de Freud

Santiago J. Beisel

Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba

santiagobeisel@hotmail.com

*Si quieres alcanzar la paz del alma y la felicidad, entonces cree;
pero si quieres ser un discípulo de la verdad, entonces investiga*
Nietzsche

Reconocemos que el siglo XX presenta un abanico de pensadores por medio de los cuales se puede ver reflejado un fenómeno: *el desencantamiento del mundo*. Por un lado, el progreso científico ha desencantado al mundo al desechar las creencias religiosas, místicas, supersticiosas y en su lugar poner un único criterio de verdad que se identifica con lo calculable. El mundo es a partir de entonces lo que diga la ciencia en base a ese criterio. Por ello y por otro lado, los hombres se desencantaron del mundo engendrado por la ciencia, porque ésta no puede dar respuesta a sus preguntas más importantes. Así, se trata de un doble aspecto de este fenómeno, tal como lo presenta Max Weber en *La ciencia como profesión*, pronunciado en 1918.

Ahora bien, la idea de desencantamiento del mundo entendida en estos términos puede verse reflejada en *El porvenir de una ilusión* de Freud. En cuanto a su aspecto desmitificador, se refleja en el desenmascaramiento de la religión. El otro aspecto, el desencantamiento respecto al mundo engendrado por la ciencia, se encuentra presente en las valoraciones sobre el quehacer científico que profesa Freud en dicho trabajo, las cuales pueden ser leídas como argumentos dirigidos en contra de este último aspecto.

Ahora bien, precisemos los términos en los cuales —siguiendo a Weber— entendemos el desencantamiento del mundo. Para este autor, “especialización” y “progreso” son características propias de la ciencia, de las cuales esta última constituye el aspecto más importante del denominado “proceso de racionalización o intelectualización”, el cual, en términos prácticos, significa la posibilidad de dominar el mundo, controlarlo, en base a la técnica y el cálculo. En este sentido se puede hablar de un primer aspecto del desencantamiento, pues dicho proceso implica una liberación de las concepciones mágicas del mundo. Esta idea es la que tenemos en mente cuando hablamos de desenmascaramiento en Freud. En otras palabras, la idea de desencantamiento viene de la mano de la rigurosidad científica y del efecto desmitificador de la cual esta última es causa.

Respecto a este aspecto, nadie tendrá demasiado problema en permitirnos incluir a Freud entre los hombres desencantados del siglo XX. Al referirse a su vocación científica, Binswanger destaca el compromiso con la verdad que caracteriza a Freud, lo cual le lleva a compararlo con Nietzsche al

afirmar que ambos muestran detestar la hipocresía individual y cultural, la cual esencialmente consiste en sustituir verdaderas creencias por aparentes virtudes. Freud —continúa diciendo Binswanger:

(...) en vez de los abrasadores rayos aforísticos [de Nietzsche], constituyó la gigantesca estructura rigurosamente sistemática y empírico-científica de su *técnica del desenmascaramiento*, y fue el primero en alzar el velo que cubría el enigma de la esfinge conocida como neurosis, en cuanto que a la pregunta: «¿Qué es esto?» da la eterna contestación: el hombre (Binswanger, 1973: 140).

En el marco de *El porvenir de una ilusión*, teniendo en mente el compromiso con la verdad al cual hace referencia Binswanger, se puede decir que Freud es un ejemplo de lo que Todorov define como “espíritu ilustrado”. Según este último, los pensadores ilustrados necesitan distinguir entre dos tipos de acciones: las que buscan promover el bien y las que aspiran a establecer la verdad, “para mantener el conocimiento del hombre y del mundo al margen de las competencias religiosas” (Todorov, 2008: 71). A su vez, ilustración definida en estos términos se corresponde con el aspecto desmitificador de la idea de desencantamiento del mundo que tiene Weber; aspecto que en torno a la cuestión de la religión no aparece por única, ni por primera vez en *El porvenir de una ilusión*.

Precisamente, la primera vez se remonta al año 1907, a su trabajo *Acciones obsesivas y prácticas religiosas*, donde afirma que “sobre la génesis del ceremonial neurótico [acciones obsesivas] sería lícito extraer conclusiones por analogía con respecto a los procesos anímicos de la vida religiosa” (Freud, 1992b: 101). La particularidad de estas acciones obsesivas es que se experimenta un sentimiento de culpa en caso de omitir la acción. De forma análoga, las prácticas religiosas presentan el mismo sentimiento ante la omisión de los ritos religiosos. Luego de ese paso Freud profundiza en el tema, cinco años después, en *Tótem y Tabú* (1912-13), donde se ocupa de los orígenes del totemismo. A esta obra hace referencia en sus *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (1916-17), cuando afirma que allí hubo de habersele ocurrido “la conjetura de que quizá la humanidad como un todo, en los comienzos de su historia, adquirió en el complejo de Edipo la conciencia de culpa, esa fuente última de la religión y la eticidad” (Freud, 1992c: 302). En *El porvenir de una ilusión*, además de verse una continuidad con respecto a *Tótem y Tabú* en las anteriores formulaciones referidas al fenómeno religioso en términos de complejo paterno, también se pasa a considerar la “impotencia y el desvalimiento humano” (Freud, 1992a: 22) a la hora de pensar el fenómeno religioso. La ambivalente figura del padre representa un estorbo para la satisfacción pulsional y, a la vez, un resguardo frente al peligro. La religión, haciéndose cargo del desvalimiento del humano adulto provocado por la fragilidad que siente frente a los hiper-poderes de la naturaleza, viene a remplazar, análogamente, la relación padre-niño, por la relación religión-hombre. De ahí que Freud, reflexionando ya no en torno a la génesis, sino pensando en las representaciones religiosas como un producto cultural ya acabado, diga que estas son ilusiones que sirven al cumplimiento de los deseos humanos y proporcionan reminiscencias históricas, pues comunican la verdad histórica del denominado complejo de Edipo, aunque, “sin duda con cierta transformación y vestidura” (Freud, 1992a: 42). En ello radica la fuerza de la representación religiosa, la cual —según Freud— “sería la neurosis obsesiva humana universal; como la del niño, provendría del complejo de Edipo, del vínculo con el padre” (Freud, 1992a: 43). Un caso que logra ilustrar la forma en la que Freud entiende la correspondencia del fenómeno religioso con el complejo de Edipo aparece en una carta que éste escribe en respuesta a los planteos que recibe de un “médico norteamericano” en 1927, la cual fue publicada al año siguiente bajo el título de *Una vivencia religiosa*. El médico relataba a Freud su pérdida de Fe tras haber tenido la experiencia de ver a “una viejecita de dulce rostro que era llevada a la mesa de disección” (Freud, 1992a: 167), pero en el

transcurso de los días se reconcilió con Dios tras haber escuchado una voz que habló en su alma, pidiéndole que reconsidere su postura. Freud interpreta la experiencia de la siguiente manera: el médico norteamericano recordó a su madre tras ver el cuerpo desnudo de la mujer, entonces —agrega— se “despierta en él la añoranza de la madre, proveniente del complejo de Edipo, que al instante se completa con la rebelión contra el padre” (Freud, 1992a :169) El deseo de aniquilar al padre deviene consciente en el médico como duda en la existencia de Dios, y además juzga a Dios por permitir el maltrato a la viejecita de dulce rostro que se encuentra en esas condiciones, así como el niño considera maltrato lo que el padre hace con la madre en el comercio sexual. Este desplazamiento de la situación edípica al campo religioso se ve reflejado, también, en la recuperación de la fe que vivió el médico, como total sometimiento a la voluntad de Dios padre, lo cual se corresponde con el destino del complejo de Edipo.

Así, la participación de los deseos del hombre en la religión y la consideración de esta última como neurosis universal análoga a las neurosis individuales, es algo que puede leerse veinte años antes de *El porvenir de una ilusión*, en *Acciones obsesivas y prácticas religiosas*. A su vez, en *Tótem y Tabú* el conflicto paterno brinda elementos para pensar tanto la génesis de la religión como para entender su naturaleza represiva. Por lo tanto, *El porvenir de una ilusión* no es novedoso a la hora de presentar a la religión como un producto más de los deseos humanos, por lo que tampoco lo es la actitud que toma Freud de buscar desenmascararla. Lo que sí parece ser novedoso es el modo de presentar la cuestión en compañía de una valoración de la actividad científica, en tanto que esta prueba mediante sus éxitos no ser una ilusión como lo es la religión, y es, además, el camino a seguir si se quiere llegar a la verdad, pues —según sostiene Freud— “el trabajo científico puede averiguar algo de la realidad del mundo, a partir de lo cual podemos aumentar nuestro poder y organizar nuestra vida” (Freud, 1992a: 53). Esto es a lo que hace referencia Binswanger cuando entiende que las ideas de Freud están impulsadas por una determinada fe “en la capacidad de descubrir algo de la realidad de la existencia y poder configurar el mundo de acuerdo a ese descubrimiento” (Binswanger, 1973: 139). El requisito para la investigación científica en Freud —según Binswanger— es la idea de “homo natura”, esto es, concebir al hombre como creación de la naturaleza. Impulsada por dicha fe, esta concepción de hombre que tiene Freud presenta una incógnita, el *mysterium tremendum* de cómo se vincula el homo natura con los instintos: con la fuente originaria de toda vida. La coexistencia de estos elementos es lo que hace tambalear a Freud en suelo ilustrado, pues —como dice Todorov— la ilustración conoce bien la tentación científicista y Freud cede a esta tentación en la medida en que requiere sostener dicha concepción del hombre para guiar su actividad científica y busca comprender el mundo a partir de esto. Según Todorov:

El científicismo es una doctrina filosófica y política que surge en la modernidad y parte de la premisa de que el mundo es totalmente cognoscible, y por tanto transformable en función de los objetivos que nos pongamos a nosotros mismos, objetivos que a su vez derivan directamente de ese conocimiento del mundo (Todorov, 2008: 76).

Llegados a este punto detectamos una tensión en Freud, entre lo que hemos llamado espíritu ilustrado y lo que ahora llamamos científicismo. Entendemos que Rollo May hace referencia a esa tensión cuando subraya que Freud a veces emplea una “razón extática” y otras veces una “razón técnica”. Esta última —dice May— es la razón que atacó tanto Nietzsche como Kierkegaard, entendida como un instrumento del progreso industrial técnico, la cual se aplica a problemas aislados. Por otro lado, dice May que Freud se formó una concepción de “razón extática” que identificó con la ciencia, la cual proviene en línea directa de la ilustración, y se basa en la confianza de que la misma puede

comprender por sí sola todos los problemas (May, 1967: 55-56)¹. Pero, en el hecho de identificar la razón con la ciencia, la misma se convierte en razón técnica, aunque Freud en ocasiones emplee una noción de razón diferente.

Se pregunta Weber por el sentido de la ciencia “luego de que han naufragado todas las antiguas ilusiones que veían en ella el camino al ser verdadero, a la naturaleza verdadera, al verdadero arte, Dios y felicidad” (Weber, 2008: 52). Continúa diciendo que la respuesta más simple a esta cuestión la ha dado Tolstoi: la ciencia “no tiene sentido puesto que no responde a las preguntas que para nosotros son las más importantes, ¿Qué debemos hacer? Y ¿Cómo tenemos que vivir?” (2008: 52). Si un aspecto de la idea de desencantamiento que tiene Weber —dijimos— gira en torno a la desmitificación del mundo, el otro lo hace en torno a la incapacidad de la ciencia a la hora responder a las cuestiones éticas. Mas, las cuestiones éticas no lo agotan, sino que además —parafraseando a Weber— la ciencia como camino hacia la verdad ha probado ser una ilusión. Así, este último aspecto de la idea de desencantamiento del mundo al cual hacemos referencia, también implica una desvalorización de la ciencia a partir de la toma de consciencia de que ella no es una fuente de certezas. Freud se muestra consciente de este problema que plantea Weber en *El porvenir de una ilusión*, cuando dice: “Sé cuán difícil es evitar ilusiones; acaso también las esperanzas que yo profeso sean de naturaleza ilusoria” (Freud, 1992a: 51). Pero, lejos de ser el reflejo de un pensador que transita el desencantamiento del mundo en esa dirección, se muestra reacio a desvalorizar la ciencia y sus logros; se muestra como hombre de ciencia, argumenta a favor de su actividad científica y lo hace con lucidez plena respecto a sus problemas. Afirma:

Mis ilusiones —prescindiendo de que el hecho de discrepar con ellas no implica castigo alguno— no son incorregibles, como las religiosas, no poseen el carácter delirante. Si la experiencia llegara a enseñar —no a mí, sino a otros que vengan después y piensen como yo— que nos hemos equivocado, renunciaremos a nuestras expectativas (Freud, 1992a: 51-52).

Además, según Weber la idea de progreso que caracteriza a la ciencia termina mostrando que sus resultados son constantemente superados, razón ésta por la cual se siembra la desconfianza en torno a la idea de que ella puede conducir a la verdad. Muy diferente es la postura que tiene Freud respecto al progreso científico —él dice:

La gente se queja de la incerteza de la ciencia porque hoy proclama una ley que la próxima generación discernirá como error y remplazará por otra, de validez igualmente efímera. Pero eso es injusto y en parte falso. Las mudanzas de las opiniones científicas son desarrollo, progreso, no ruina (Freud, 1992a: 54).

Y, por último, a los reproches que se le hacen a la ciencia en relación a que es más lo que ha dejado a oscuras, sin resolver, en comparación con lo que ha enseñado, Freud responde que “se olvida lo joven que es, lo trabajoso que fueron sus comienzos, y la pequeñez casi evanescente del lapso transcurrido desde que el intelecto humano se irguió a la altura de sus tareas” (Freud, 1992a: 54).

Entonces, los aspectos que caracterizan la idea de desencantamiento del mundo en Weber, son usados de forma imparcial por este autor para hacer una descripción de la situación que vive la ciencia de su época. Weber exponía esta idea en 1918. Nueve años más tarde se puede ver reflejada dicha situación en *El porvenir de una ilusión*, en los términos en que Weber la había descrito. El proceso desmitificador que caracteriza a la ciencia y el desencantamiento respecto al mundo engendrado por la misma, se hacen presentes en dicho trabajo de Freud cuando este argumenta en contra de las premisas

¹ Cfr Sobre el uso de la “razón extática” y la “razón técnica”.

en las cuales se basa el desencantamiento en torno a la ciencia, a la vez que emprende su desenmascaramiento de la religión. Está claro que tanto Freud como Weber participan de la discusión epistemológica que atraviesa la ciencia de su época, la cual —como dijimos— pone en duda la relación entre ciencia y verdad. Dijimos que Weber se preguntaba: “¿Cuál es el sentido de la ciencia luego de que han naufragado todas las antiguas ilusiones que veían en ella el camino hacia la verdad?”, quizás la situación de la ciencia en esa época, la discusión epistemológica que entendemos reflejada en los trabajos de los dos autores puestos en cuestión, pueda expresarse contrastando la siguiente afirmación de Freud con la pregunta que se planteaba Weber: [dice Freud] “No; nuestra ciencia no es una ilusión. Sí lo sería creer que podríamos obtener de otra parte lo que ella no puede darnos” (Freud, 1992a: 55).

Bibliografía

- Binswanger, L. (1973). “La concepción freudiana a la luz de la antropología”, *Artículos y Conferencias Escogidas*, Madrid, Gredos, pp. 139-165.
- Freud, S. (1992a). “El porvenir de una ilusión”, en: *Obras Completas*, vol. XXI. Buenos Aires, Amorrortu, pp., 1-55.
- Freud, S. (1992b). “Acciones obsesivas y prácticas religiosas”, en: *Obras Completas*, vol. XV. Madrid, Amorrortu, pp., 97-110.
- Freud, S. (1992c). “Conferencias de introducción al psicoanálisis”, en: *Obras completas*, vol. XV, Madrid, Amorrortu, pp., 293-308.
- Rollo May (1967). “orígenes y significados del movimiento existencial en psicología”, *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría*, Madrid, Gredos: pp., 55-56.
- Todorov, T. (2008). *El espíritu de la ilustración*. Barcelona, Galaxia Gutemberg.
- Weber, M. (2008). *El sabio y la política*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

De la fabricación del sujeto empresarial a la creación de nuevas formas de gubernamentalidad

Laura De Grazia

Becaria del Ministerio de Educación de la Nación Argentina

degrazia.laura@yahoo.it

Introducción

El orden del discurso¹ de nuestra sociedad, el ensamble de enunciados que cruzan la trama social, es contraseñado por una concatenación de proposiciones cuyo punto neurálgico es constituido por la empresa. Se trata de un modelo económico y político que se está introduciendo en modos capilares y multiformes. Así, lo encontramos en cada campo de la experiencia por medio de discursos que modelan un nuevo tipo de sujeto, un sujeto como emprendedor de sí mismo.

Adoptando una perspectiva política, donde política va a significar el conjunto de formas de poder que se ejercitan en un determinado momento histórico, la empresa se puede analizar como un sistema de gobierno de las conductas. El gobierno, según Foucault, no es un poder que se ejerce a través de la constricción, la prohibición o la represión, es más bien una forma de poder que necesita la libertad de los sujetos, sin la cual no podría funcionar². La capacidad de actuar del sujeto es, entonces, fundamental para el gobierno, es decir que el individuo no tiene que ser obligado a comportarse de un determinado modo. Por el contrario, él tiene que adoptar, por medio de prácticas de interiorización, los esquemas de comportamiento transmitidos, asimilar los valores promulgados e incorporarlos en sí mismo. De esto modo, se puede modelar la conducta de los agentes sociales, a través de prácticas de regulación y no de violencia.

A partir de este marco teórico, las preguntas que surgen pueden ser así formuladas: ¿cómo puede la empresa modelar la conducta de los sujetos? ¿Qué tipo de sujetos quiere fabricar, a través de la operación que pone en acto?

Para dar respuesta a estas preguntas, el trabajo pretende examinar el pasaje de la fábrica, institución económica y política de la sociedad disciplinar a la empresa, aparato capaz de transformar la relación del sujeto con sí mismo y con los otros, a través la transmisión de una nueva concepción del trabajo.

¹Con “orden del discurso” se entiende, según Foucault, un ensamble de enunciados (administrativos, institucionales y científicos) que se pueden individuar en un preciso momento histórico y que tienen reglas de funcionamiento común. Estas reglas no son solo lingüísticas, son más bien normas producidas por los sistemas de poder de una determinada sociedad. Los discursos son, entonces, herramientas del poder, cuyo objetivo es dar forma al real, al campo de experiencia de los sujetos. (Cfr. Foucault, 1992: 3-6 y Revel, 2009: 36-39).

²La “libertad” no es un dato que pertenece, en modo natural, al sujeto. Es, más bien, su capacidad de actuar en el campo social, su capacidad de intervenir activamente sobre las normas que modelan su comportamiento. (Cfr. Foucault, 2001: 1054-1057).

Entre sociedad disciplinar y sociedad de control

En el texto *Post-scriptum sobre las sociedades de control*, publicado en los años 90, Deleuze realizó una provocación a la filosofía política de su tiempo. El pensador afirmó que la sociedad disciplinar, analizada por Foucault, es un modelo de análisis que no puede ser más válido para examinar las transformaciones sociales que están en acto:

(...) las disciplinas entraron en crisis en provecho de nuevas fuerzas que iban produciendo lentamente, y que se precipitaron después de la segunda guerra mundial: las sociedades disciplinarias son nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser (Deleuze, 1999: 277).

Estas nuevas fuerzas son reconducibles a técnicas más eficaces de poder que cruzan un tipo de sociedad que él define “sociedad de control”. La diferencia entre los dos tipos de sociedad se puede encontrar en el cambio, o más bien, en la expansión de las técnicas de poder utilizadas en la sociedad disciplinar. En este tipo de sociedad, se ejercitan prácticas de vigilancia de la individualidad en centros de encierro, como el hospital, la escuela, la fábrica y la prisión³. En la sociedad de control, en cambio, las técnicas de vigilancia se expanden en toda la trama social, capturando los movimientos y los modos de comportarse de la individualidad fuera de los centros de encierro. En realidad, también Foucault reconoció este cambio, analizando la difusión de las técnicas de poder, utilizadas en las instituciones disciplinarias, en toda la sociedad⁴. Dejando de lado esta disputa teórica, uno de los puntos más interesantes presente en el análisis de Deleuze es la transformación que, en la sociedad de control, inviste la fábrica. Esta institución es destinada a ser substituida por la empresa, un nuevo aparato productivo y político ¿Cómo deviene, por tanto, esta transformación?

Se trata de una mutación que contesta a la necesidad de producir nuevas formas de subjetividad. La sociedad disciplinaria tenía que fabricar sujetos eficientes, a través de la producción de cuerpos productivos (en términos económicos) y obedientes (en términos políticos). De esto modo, el individuo puede devenir fuerza de trabajo y ser utilizado, con docilidad, en los aparatos productivos de la sociedad. La empresa quiere plasmar subjetividades de un tipo nuevo, que no tengan que ser “plegadas” para trabajar, como en la fábrica. Esto puede ser posible, porque la empresa ha devenido “el núcleo en torno al cual se condensa el deseo”⁵, una institución que se presenta como capaz de satisfacer las expectativas, los placeres y las ambiciones del sujeto. Deleuze dijo que “la empresa es un alma, es etérea”⁶, porque es capaz de penetrar y modelar la interioridad del sujeto, de tal manera que su deseo sea conforme a las expectativas de la empresa. Para comprender cómo la empresa puede obtener la captura del “alma” del individuo, tenemos que analizar las nuevas formas de gobierno que son utilizadas.

La empresa como dispositivo de rendimiento/goce

En la acepción del Renacimiento, la empresa es indicada como la capacidad del hombre de modelar el mundo, imprimiendo la realidad con signos humanos. A través de esta actividad de creación, el hombre

³ El ejercicio de las técnicas de vigilancia en centros de encierro corresponde al principio de clausura, definición que Foucault usa en *Vigilar y castigar*. Según Foucault, las técnicas disciplinares pueden funcionar a través de la especificación de un espacio heterogéneo, un mundo cerrado respecto a la sociedad. Cf. (Foucault, 1976: 138).

⁴ Cfr. Foucault, 2001: 74-79.

⁵ Berardi Bifo, 2016: 100 (traducción propia)

⁶ Deleuze, 1990: 278 Sobre este tema, cfr. Niccoli, 2010: 115. En este texto, Niccoli subraya como las organizaciones empresariales ponen en acto poderes inmateriales, que tienen como objetivo modelar el trabajador, a través la valorización de su potencialidad.

expresa su independencia de destino y de la voluntad divina⁷. En nuestro presente, la empresa conserva el significado de acción libre y constructiva, pero con nuevos matices, que deben ser buscados en una nueva concepción del trabajo. Esta actividad, en la fábrica, “no tenía ninguna relación con el placer”⁸, es decir que era una acción de constricción y sufrimiento. En la empresa, en cambio, el trabajo deviene una práctica en la cual canalizar energías creativas, ambiciones y esfuerzos. A través del trabajo realizado, el individuo puede obtener una forma de goce que captura toda su existencia. Por esta razón, P. Dardot y C. Laval definen la empresa como un dispositivo de rendimiento/disfrute, en el cual el sujeto tiene que realizarse a sí mismo⁹, a través de la prestación efectuada.

El dispositivo de rendimiento/disfrute produce individuos que construyen su interioridad, su relación con sí mismos y con los otros, identificándose con la empresa. El mote de esta producción es “yo soy una empresa”¹⁰, es decir que el sujeto, a través de mecanismos de incorporación, se modela de acuerdo con las prácticas y los discursos que produce la empresa. ¿Cómo puede ser obtenido este objetivo?

La respuesta puede ser encontrada en la transformación de dos técnicas disciplinares que usaba la fábrica para modelar la conducta de los individuos. En la fábrica, las técnicas disciplinares tenían que extraer la máxima cantidad de tiempo de vida para transformarlo en tiempo de trabajo, dejando intacta esta división temporal. La empresa anula el confin entre tiempo de vida y tiempo de trabajo, a través del involucramiento activo del individuo en los objetivos de la empresa. El sujeto trabaja para la empresa como lo “haría para sí mismo”, como si siguiera los dictados de su deseo y su voluntad.

Una segunda mutación que pone en acto la empresa es el modo de organización de los individuos en el espacio. La disciplina debe ensamblar los sujetos en una “maquina”, en un aparato productivo en el cual cada parte se entrelaza, en modo concertado, con la otra¹¹. Por el contrario, la empresa separa cada individuo del otro, poniendo como esquemas de comportamiento la competición y la concurrencia:

La fábrica hacía de los individuos un cuerpo, con la doble ventaja de que, de este modo, el patrón podía vigilar cada uno de los elementos que formaban la masa y los sindicatos podían movilizar a toda una masa de resistentes. La empresa, en cambio, instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndolos interiormente (Deleuze, 1990: 228).

Los nuevos principios de conducta, asimilados por el sujeto, crean una nueva forma de ética, una serie de principios que, internalizados, definen un cierto *ethos*: la ética del *self-help*. Esta es la ética de un individuo que no debe nada a nadie, que debería ser plenamente responsable de su propia persona, de sus elecciones, de su propia capacidad para realizar objetivos y ser feliz. La ética del *self-help* conduce a la desintegración de los vínculos sociales, de los sentimientos y de los afectos positivos, que re-emergen solo como una herramienta para la “realización” de uno mismo.

⁷ Berardi Bifo, 2016: 98

⁸ Berardi Bifo, 2016: 107 (Traducción propia)

⁹ Dardot y Laval, 2013: 358

¹⁰ C., Niccoli, 2012: 98. En este artículo, Niccoli analiza el juego entre los discursos de verdad que produce la empresa y el sujeto sobre sí mismo. La empresa modela los individuos a través de discursos que impulsan al sujeto a buscar en sí mismo la “verdad” de la forma empresa y el sujeto modela su identidad, produciendo discursos que modelan la “verdad” de sí mismo, en acuerdo con la empresa. Se puede pensar, por ejemplo, en la escritura del currículum, práctica en la cual el sujeto cuenta una narración de su vida que se sobrepone a la imagen de la empresa.

¹¹ Cfr. Foucault, 1976: 160. Se trata de la técnica disciplinar “la composición de fuerzas”. Según este principio, la disciplina tiene que construir un aparato de fuerzas productivas, obtenido por la suma y composición de las fuerzas elementales de cada individuo.

La crítica o del arte de no ser excesivamente gobernados

Uno de los medios más eficaces de sometimiento de los hombres reside en la indicación de la inmutabilidad del presente, a través de técnicas que buscan naturalizar las formas de poder que tienen como objetivo conducir la subjetividad, para forjar sus comportamientos y pensamientos. En respuesta a esta forma de dominación, cuyos efectos son la inacción y la aceptación pasiva del *status quo*, se encuentra en el movimiento crítico. ¿En qué consiste esta crítica? No se la puede identificar con un conjunto de teorías cristalizadas, que intenten de explicar la práctica desde el exterior, a través de un aparato conceptual que indican dónde está la verdad y cómo encontrarla. Se trata, más bien, de una herramienta a fabricar y de una mirada a adoptar.

La crítica es un medio cuyo objetivo es concebir una perspectiva diferente de la realidad, abandonar una forma de pensar y actuar, que obliga a la permanencia en el inmovilismo. Es una práctica diseñada para indicar posibilidades inexploradas de vivir y dar forma a la actualidad en la que vivimos. La crítica surge en contra de las técnicas de gobierno, para aflojar las garras de un poder invisible, que aunque no se localiza en ningún lugar ni le pertenece a nadie, resulta efectivamente coercitivo y violento. Según Foucault, la función de la crítica es plantear las cuestiones: ¿cómo no ser excesivamente gobernado? “Cómo no ser gobernado de esa forma”¹², en vista de “tales objetivos y por medio de tales procedimientos”¹³.

No querer ser gobernado “de esta manera” implica someter el presente a un análisis que será, al mismo tiempo, arqueológico y genealógico. Por un lado, la crítica se volverá hacia la realidad con el fin de examinar las estratificaciones discursivas que se asientan en su interior, para analizar en sus efectos de poder los discursos que informan el comportamiento de los individuos —nivel arqueológico—. Por el otro, se presentará como un estudio histórico, para desnaturalizar los sistemas y las teorías que se presentan como necesarias y universales, para capturar el carácter de singularidad y de contingencia que los constituyen —nivel genealógico—.

La crítica, como el arte de no ser excesivamente gobernados, no es sólo un análisis de la realidad social y política, sino también una actitud a practicar, para poder intervenir activamente en el presente, para determinar la forma precisa que debe darse al cambio que esta actividad persigue. El uso de la crítica presupone, por lo tanto, la identificación de las estrategias a través de las cuales el gobierno conduce a los individuos —críticos como el análisis arqueológico y genealógico— y la creación de medios para producir una transformación del presente —crítica como actitud—. La empresa, como sistema de gobierno, busca formar el “alma” de la individualidad a través la captura de su deseo. Este nivel de análisis debe ser, por lo tanto, acompañado por las siguientes preguntas: ¿cómo se puede luchar contra las nuevas técnicas gubernamentales que forman la subjetividad?, ¿cómo se puede contrarrestar la fabricación del sujeto empresarial?

Si el campo de batalla del gobierno es la subjetividad, entonces este es el primer campo en el que es necesaria una acción a través del rechazo a comportarse como una empresa de sí mismo y mediante la negativa a establecer con los otros, relaciones meramente instrumentales¹⁴. Este rechazo tiene que ser acompañado por la promoción de nuevas formas de subjetividad¹⁵. Se trata de una actividad, al mismo tiempo, ética y política, en la cual se entrelazan tanto el cambio de la relación que el individuo tiene con sí mismo como la invención de nuevas formas de vida a nivel colectivo.

¹² Foucault, 1995: 7.

¹³ Foucault, 1995: 7.

¹⁴ Sobre este tema, cfr. (Dardot y Laval, 2013: 407).

¹⁵ Cfr. Foucault, 2001: 1047.

Bibliografia

- Berardi Bifo, F. (2016). *L'anima al lavoro. Alienazione, estraneità, autonomia*, Roma, Derive Approdi.
- Dardot, P. y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*, Barcelona, Gedisa.
- Deleuze, G. (1999). "Post-scriptum sobre las sociedades de control", *Conversaciones. 1972-1990*, Valencia, Pre-textos.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets.
- Foucault, M. (1995). "¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]", *aimon, Revista de filosofía*, n.º 11, pp. 5-25.
- Foucault, M. (2001). "L'extensions sociale de la norme", en: Defert, D. y Ewald F. (Eds.). *Dits et écrits II. 1976-1988*, Paris, Gallimard, pp. 74-79.
- Foucault, M. (2001). "Le sujet et le pouvoir", en: Defert, D. y Ewald F. (Eds.). *Dits et écrits II. 1976-1988*, Paris, Gallimard, pp. 1041-1062.
- Niccoli, M. (2010). "L'organizzazione e l'anima", en: Bonato, B. (Ed.). *Come la vita si mette al lavoro. Forme di dominio nella società neo-liberale*, Milano-Udine, Mimesis, pp. 115-131.
- Niccoli, M. (2012). "Io sono un'impresa. Biopolitica e capitaleumano", *AutAut*, n.º 356, pp. 85-99.
- Revel, J. (2009). *Le vocabulaire de Foucault*, Paris, Ellipses.

Interculturalidad en salud.

Aportes para la construcción de genuinos encuentros dialógicos

Pamela Fernandez Coria

Residencia de Trabajo Social, Hospital Interzonal General de Agudos “Dr. José Penna”

pamelacoria_14@hotmail.com

Ruth Franco

Residencia de Trabajo Social, Hospital Interzonal General de Agudos “Dr. José Penna”

ruth.elisabet@gmail.com

Yo sólo quiero saber qué significa ingrata...no sé si está bien ponerme mal... es lo que me dijo el médico...¹

Introducción

En el presente trabajo pretendemos problematizar y hacer visibles los desencuentros, incomprensiones, obstáculos y barreras producidos por y productores de brechas culturales entre los actores² del campo de la salud. En estos términos nos situamos, para el análisis, en nuestras prácticas como miembros de las residencias profesionales del Sistema Público de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

Desde una perspectiva de análisis histórico destacamos en la producción y reproducción de las mencionadas brechas culturales, la imposición de un sistema de salud instaurado a partir del *colonialismo y desarrollo capitalista*, como marco generador de relaciones de dominación que reproducen las ideas de la cultura hegemónica, avasallando otras formas de pensar.

A esta altura y en relación a los encuentros y desencuentros interculturales que nos convocan, no podemos dejar de acercarnos a los vaivenes de los movimientos migratorios en la Argentina a partir de finales del siglo XIX. Para ello, tomamos los planteos de Carla Angelini, quien sostiene:

(...) hasta mediados de 1970, (Argentina) recibió en principio un amplio flujo migratorio europeo, impactando este fenómeno no solo en la conformación de la sociedad sino en la incorporación de estos inmigrantes y su posterior descendencia, como así también en la instauración de una cultura homogeneizante y europeizante predominantes por sobre otras perspectivas plurales. De esta manera se configuraron modelos monoculturales para dar respuesta a las demandas sociales (por ejemplo de salud y educación) (Angelini; 2015: 1).

¹ Testimonio escuchado en sala de espera en un Centro de Salud.

² Nos referimos a usuarios de las instituciones y profesionales de los equipos.

Al mismo tiempo entendemos que *cultura* no es un término unívoco y el mismo ha sufrido modificaciones e interpretaciones a lo largo de la historia, en términos epocales y de corrientes de pensamiento. Es así que, en el presente trabajo, adherimos a los aportes de Néstor García Canclini (1993) quien la define como *producción, circulación y consumo de significados*. Si bien existen múltiples enfoques en la definición de cultura entendemos que no podemos hablar de la existencia de una cultura, en forma singular o universal, sino de múltiples y variadas culturas que conviven e interactúan en un espacio. En relación a esto, la autora Aleida Alvarez Ruiz, cita en su obra *Interculturalidad: Concepto, alcances y derecho*, a la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural en la cual se menciona:

(...) la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad (...), constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (Álvarez Ruiz, 2014: 27).

Cultura y Salud

Retomando lo anteriormente dicho, podemos observar el establecimiento de una hegemonía cultural entendida como el dominio, en términos de imposición, del sistema de valores, creencias e ideologías de una clase social sobre otra. Podríamos decir que esta lógica cultural hegemónica cristalizaría los retazos de las raíces del *colonialismo*. Es entonces que, en relación a este proceso histórico, entendemos —a partir de la perspectiva de Eduardo Menéndez (1969)— que el análisis colonial nos invita a pensar en los emergentes racistas y etnocéntricos que el mencionado proceso ha instalado³. De la misma manera, incursionar en las reglas del capitalismo para el presente análisis en relación a nuestro recorte, nos lleva a instalar la necesidad de pensar la vinculación entre desigualdad poder y saber entre miembros de los equipos de salud y usuarios de las instituciones; que en definitiva se particularizaría en la manifestación de resistencias y conflictos.

Siguiendo esta línea de pensamiento destacamos que la atención de la salud está atravesada por la llamada cultura hegemónica materializada en discurso y prácticas⁴, la cual se construye en el marco del desarrollo del pensamiento de Occidente, —que se instala como la principal base de nuestras ideas, reflexiones y sentimientos cotidianos y académicos— a partir del cual construimos nuestros conocimientos. Existe toda una organización social, ideológica, económica y política que fortalece dicha hegemonía, mediante la exclusión de posibilidades de ver y actuar diferentes y mediante la aceptación y construcción de ideas que avalan y justifican el mismo modelo dominante. Es cita obligada en este punto, en relación a la idea de cultura hegemónica, mencionar nuevamente a Eduardo Menéndez quien además de acuñar el término *modelo médico hegemónico*⁵, ha venido profundizando en su contenido

³ Cabe acotar que Eduardo Menéndez, en el texto citado profundiza en las cuestiones metodológicas de las teorías antropológicas en relación al colonialismo, neocolonialismo y racismo.

⁴ Si cabe la escisión.

⁵ (...) biologismo; concepción evolucionista-positivista; ahistoricidad; asociabilidad; individualismo; eficacia pragmática; la salud como mercancía (en términos directos e indirectos); estructura asimétrica en la relación curador/paciente, estructuración de una participación subordinada y pasiva en las acciones de salud por parte de los “consumidores”; estructuración de una producción de acciones que tiende a excluir al consumidor de su conocimiento; legitimación legal excluyente de otras prácticas, profesionalización formalizada; identificación con la racionalidad científica como criterio manifiesto de exclusión de los otros modelos; tendencia a la expansión sobre nuevas áreas problemáticas a las que “medicaliza”; normatización de la salud/enfermedad inductora al consumismo médico; tendencia a un enfoque dominado por la percepción sintomática de los

desde mediados del año 1970 hasta la actualidad. Luego de este *lapsus* teórico-referencial y proyectándonos a pensar un quiebre en las fibras del modelo hegemónico de atención, estamos obligadas a encaminarnos a la conceptualización de *proceso salud-enfermedad-atención*. De esta manera recurrimos a las elucubraciones de Susana Torrado, quien manifiesta:

Recuperar el análisis de los elementos que intervienen en la determinación del proceso salud-enfermedad como una estructura jerarquizada significa reconstruir la unidad de dicho proceso y esclarecer su doble carácter biológico y social (...) y significa además dilucidar cómo los procesos sociales llegan a expresarse en procesos biológicos individuales y colectivos (Torrado; 1981/1982: 27-28)⁶.

Con frecuencia los estudios sobre salud, han enfatizado los componentes biológicos y en menor medida los sociales, es así que lograr instalar lecturas al interior de los equipos de salud que contemplen esta relación dialéctica social/biológico, se volvería un motor de cambio orientado hacia una mirada contra hegemónica en salud. Es por ello que entendemos que la perspectiva intercultural articula en este camino de reducción de desencuentros materializados en el sistema oficial.

Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad

Antes de abordar el concepto de interculturalidad, es necesario diferenciarlo de otros conceptos como el de multiculturalidad y pluriculturalidad.

El primer término, en palabras de Catherine Walsh, “reconoce [la multiculturalidad] la existencia de una multiplicidad de culturas dentro de un determinado espacio, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (Walsh, 2005: 5). Es decir que en relación a este concepto se distingue la convivencia de distintas culturas, con sus significados y significantes pero que no interaccionan ni se nutren con otras distintas a esta. Comparten un mismo espacio, pero no se relacionan. Para el autor Stuart Hall (2010), la multiculturalidad da cuenta de las características de las sociedades en donde “coexisten comunidades culturales diferentes intentando desarrollar una vida en común y a la vez conservar algo de su identidad ‘original’”⁷ (Hall, 2010: 11).

Por otra parte, la autora Walsh, define la pluricultura como “la convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa” (Walsh, 2005: 6). En este sentido puede darse un encuentro, pero sin producirse un intercambio genuino ni enriquecedor para las distintas culturas en interacción. En relación a ello, es preciso destacar las ideas de Álvarez Ruiz, quien establece que “las culturas no están aisladas sino que interaccionan entre sí y van construyendo nuevas condiciones de manera tal que en casi todas las sociedades modernas está presente la diversidad cultural y constituye una característica actual de los Estados-nación” (Álvarez Ruiz, 2014: 14).

En contraposición a lo antedicho la *interculturalidad*, en palabras de Catherine Walsh:

(...) significa “entre culturas”, pero no refiere simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Supone com-

padecimientos y problemas; tendencia al dominio de la cuantificación sobre la calidad; tendencia a la escisión entre teoría y práctica correlativo de una tendencia a escindir la práctica de la investigación; constitución o identificación con el medio urbano con el locus originario y referencial (Menéndez; 1982: 27).

⁶ La socióloga Torrado conceptualiza de esa forma la DSS en un informe para el Centro de Estudios Urbanos y Regionales elaborado por ella en el contexto de la investigación de Bloch *et al.* (1985: 32).

⁷ Subrayado del autor.

plejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes (Walsh, 2005: 4).

En relación a la idea de interculturalidad, resalta la existencia de un intercambio, una interacción, donde es fundamental el diálogo, la escucha y las negociaciones, donde no existe dominados y dominantes sino relaciones de simetrías con distintas identidades. García Canclini (1990) menciona que la interculturalidad pone en juego el entrelazamiento donde se reconoce a otro distinto aceptando lo que es en un plano de negociación, conflicto y préstamos recíprocos

Interculturalidad en salud

Luego de nuestro recorrido teórico, entendemos que la atención de la salud, desde un enfoque de interculturalidad, debe suponer el respeto y la aceptación de las diferentes culturas con su idiosincrasia, creencias, lenguajes y representaciones con respecto a la salud, la enfermedad, la vida y la muerte, aceptando que todo ello también podría ser contrapuesto a lo que propone el equipo de salud. En estos términos nos resulta interesante retomar un concepto que ubicamos en nuestro título. Se trata del término *dialógico*, y debemos decir que cuando lo evocamos lo hacemos desde la perspectiva de Mijaíl Bajtín quien lo aborda en su obra *problemas de la poética de Dostoievski*, de la siguiente manera: “Esta actividad [dialógica] capaz de profundizar en el punto de vista ajeno sólo es posible sobre la base de la actitud dialógica hacia la conciencia ajena, hacia el punto de vista del otro”⁸ (Bajtín, 2005: 106).

Particularmente, en el sistema público de salud, las instituciones son receptoras de usuarios de diversas características, con diferentes pautas culturales, historias y condiciones de vida, niveles educativos, concepciones de salud y visiones del mundo. Podemos ver, para ejemplificar, cómo a diario circulan por las instituciones, personas que pertenecen a comunidades menonitas, gitanas, bolivianas, pueblos originarios, entre otras, generándose brechas culturales entre estos y los equipos de los diferentes servicios de atención a la salud, que producen desencuentros, incomprensiones, obstáculos y barreras. Es así como nos encontramos frente a un debate en términos de posibilidades de resolución, que tratamos en este estudio pero que, al mismo tiempo, invitamos a profundizar.

Reconocimiento de brechas culturales

Como hemos dicho, la relación desigual en las sociedades capitalistas coloca a los grupos con menores oportunidades de acceso a condiciones de existencia dignas en un lugar de subordinación y opresión. El campo de la salud no ha estado exento de ello, en donde homogeneiza y hegemoniza el saber desde una sola visión: la científica, en términos del orden oficial, en desmedro de otras formas alternativas.

Sostenemos que el camino de la interculturalidad no es sencillo ya que, insistimos, está atravesado por tensiones institucionales, disciplinares, entre otras, que provocan desencuentros, distanciamientos y hasta rechazo, dado que entran en juego múltiples variables tales como la concepción propia de la cultura, el uso de la lengua madre, —con todas sus representaciones y simbolismos que esta tiene—, las políticas de integración de los Estados y la condición de clase, en donde se desconoce la realidad cotidiana del otro, por tanto no se tiene en cuenta.

⁸ Retomamos este nudo en la conclusión.

Creemos necesario la visibilización y revisión de estos desencuentros, como así también entender la cuestión de la cultura y de la relación que se establece entre culturas en el escenario de la salud, para luego plantear el desafío de aportar herramientas en torno a debatir caminos posibles hacia los “encuentros”.

La confluencia en el sistema público y particularmente el de la salud, de una diversidad de personas que vienen de contextos culturales e idiomáticos, muchas veces dificulta la comunicación interpersonal. De por sí la comunicación equipos de salud-usuarios, a menudo es un desafío cuando se comparte el mismo idioma, más aún en los casos en los que no, afectando aspectos básicos de la atención médica como la descripción de síntomas por parte del paciente, la comunicación del diagnóstico del médico, la indicación de tratamientos, entre otros.

Por otro lado, como parte de estos desencuentros, observamos cómo los miembros de los equipos de salud, desconocen el contexto cultural de los usuarios que atienden, así como sus representaciones, sus formas de concebir el proceso salud enfermedad, sus medios y condiciones de vida, etc. De esta forma, se brindan respuestas “enlatadas” y estandarizadas a los problemas singulares, “estudiando a un objeto construido por la teoría dominante en lugar del cuerpo vivo y real del paciente” (Dibbits; 2010: 4).

A diario se “indican” tratamientos sin saber si la persona entendió lo que se dijo o si tiene las condiciones materiales y simbólicas para llevarlo adelante; se “indican” medicamentos, insumos y dietas alimenticias desde ese mismo lugar.

Asimismo se desconoce, no se indaga o se hace “oídos sordos” a las situaciones en las que los usuarios adhieren a un modelo alternativo del, conocido como, *modelo médico hegemónico*, presentando a la medicina oficial como la única “poseedora” de las formas “correctas” de atender el proceso salud enfermedad.

En definitiva, en todas estas situaciones, no se tiene en cuenta la singularidad y no se escucha a la persona en sus deseos y necesidades. Se toma a los usuarios como pasivos, excluyéndolos de la toma de decisiones respecto de su propio cuerpo.

Algunas conclusiones como herramientas

A esta altura del trabajo, entendemos que hay un número significativo de encuentros-desencuentros que ocurren a diario entre los profesionales de la salud y los usuarios de nuestro hospital. La existencia de estos “ruidos”, colocan a la población usuaria en una situación de vulnerabilidad, condicionando su acceso al sistema y su garantía del pleno ejercicio del derecho a la salud.

Resaltamos por lo tanto, la importancia y necesidad de de-construir los modelos homogeneizantes de atención, intentando generar respuestas que reconozcan la diversidad y consideren las necesidades reales de las situaciones particulares.

Creemos en la perspectiva de trabajo intercultural como una instancia que nos permite comenzar a transitar esta problemática, pero también reconocemos que esto implica fomentar determinadas herramientas, en los equipos de salud de los cuales formamos parte. Se hace necesario que mediante el trabajo interdisciplinario, podamos debatir la coincidencia/no coincidencia de nuestros esfuerzos metodológicos y epistemológicos. ¿Será posible entonces la implementación de modelos de salud que integren perspectivas plurales? ¿Por qué, pese a la formación que los profesionales de la salud tenemos en materia de abordaje intercultural y toda la producción escrita existente, seguimos reproduciendo esta arbitrariedad?

Más allá de conocer la lengua del otro, apostamos a la transformación de las relaciones sociales. Es fundamental como punto de partida, que se reconozcan, respeten y comprendan las diferencias socioculturales, ya que la invisibilización y naturalización de las mismas, avasallan las diferentes formas de pensar y concebir a la salud, produciéndose en el otro un “epistemicidio”⁹. Para ello buscamos fomentar una comunicación interpersonal, comprensiva y abierta.

Partir de estas diferencias permite correrse de un lugar de saber absoluto, para intentar acceder al universo de significados de los sujetos sociales. Se trata de reconocer que las formas en las que el “otro” concibe su salud, podrían ser diferentes a las legitimadas socialmente y como tales deben ser escuchadas y redimensionadas.

El abordaje de las representaciones sociales del conocimiento de los modos en que se constituye el pensamiento social, posibilita en palabras de Jean Claude Abric, “entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente” (Abric, 1994: 11).

De esta manera, apostamos a crear espacios de encuentros, de diálogos, intercambios culturales y aprendizajes mutuos en condiciones de igualdad, respeto y horizontalidad, en los que se logren negociaciones y consensos. Creemos fundamental, que en esas negociaciones, se incorporen los conocimientos y prácticas culturales de los sujetos, reconociéndolos como sujetos activos, con capacidad de decidir y actuar respecto a todo el proceso de salud en el cual transitan.

Lograr una buena comunicación entre equipos de salud y usuarios es el principal factor que disminuye las barreras culturales. Mejorar los procesos de comunicación y diálogo, promueve una mayor comprensión de las expectativas de ambos actores y a la vez mejora la apropiación de los usuarios en relación con el sistema de salud. Por lo tanto, es imprescindible, que el equipo de salud, por un lado, tenga la capacidad de saber escuchar, explicar, re-preguntar, dudar y por otro lado que se convenza de la genuinidad de los saberes y de las percepciones del otro.

A modo de cierre y acercándonos nuevamente a la concepción de lo “dialógico”, apostamos a que el sujeto de atención recobre protagonismo desde la consideración de su *punto de vista*, de su subjetividad, y se extrapole del lugar de subordinado al lugar de protagonista de su cuerpo, de sus decires, de su vida, de sus deseos, de sus resistencias, de sus luchas, de sus enojos.

Bibliografía

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*, México, Coyoacan, S.A d C.V.
- Angelini, C. (2015). “Hacia la construcción de diálogos interculturales entre mujeres migrantes bolivianas y equipos de salud. Una propuesta de contra-hegemonía en el marco del sistema de salud público argentino”, Ponencia presentada en Polonia, sin más datos.
- Alvarez Ruiz, A. (2014). *Interculturalidad: Concepto, alcances y derechos*, México, Mesa directiva.
- Bloch, C. (1984). “El proceso de salud-enfermedad en el primer año de vida (primera parte)”, *Cuadernos Médico Sociales 1985*; Rosario, *CESS*, n.º 32, pp.5-19.
- Dibbits, I. (2010). “La interculturalidad debe apuntar a la actitud de asumir positivamente el estado de la diversidad cultural”, *Revista RETS*, año 2, n.º 6, Conshelo editorial, pp. 2-12.
- Martín-Barbero, J. (2001). “Sobre *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*”, *Magazín Dominical*, n.º 445, *El Espectador*.

⁹ En referencia al concepto utilizado por Boaventura de Sousa Santos.

- Menéndez, E. (1982). “La crisis del modelo médico y las alternativas autogestionarias en salud”, *Cuadernos Medico Sociales*, n.º 21, Rosario, CESS, pp. 25-41.
- Stuart, H. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Colombia, Envión editores.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*, Ministerio de Educación, Lima, Perú.

La corporalidad en Fichte a través de la danza: una propuesta estético-ontológica de la relación individuo-mundo

Lucila María Figueroa Frumento
Universidad Nacional del Sur
polifigueroa@live.com.ar

Introducción

El presente trabajo tiene el objetivo de proponer un nuevo enfoque en torno al debate de la relación individuo-mundo. Realizaremos un análisis de dicha temática a través de un planteo sobre la corporalidad desde una perspectiva ontológica relacional: pensar el cuerpo a través del choque de fuerzas que pone a prueba su existencia y lo dinamiza volviéndolo una tensión en apertura hacia el mundo, que se le presenta como una tarea siempre por corroborar y actualizar. Intentaremos una lectura experimental poniendo en diálogo dos autores que abordan el desafío de la corporalidad y toman este tipo de consideración dinámica: Marie Bardet y Johann Gottlieb Fichte. A partir de esta aproximación nos interesa finalmente, señalar la posibilidad de una nueva dimensión estética en el individuo fichteano.

Por un lado, la inquietud de Marie Bardet se inscribe en un análisis filosófico de la danza contemporánea¹. Propone una articulación entre pensar y mover, buscando resolver la incógnita de la relación cuerpo-conciencia-mundo en el acto de la improvisación. Concentrar la problemática en dicha actividad de la danza exige desplazar la oposición de los conceptos de ligereza y peso como bloques compactos: se abandona su binarismo estructural impermeable y se conciben dinamizadas. El movimiento del cuerpo se describe en términos de fuerzas que juegan con sus propios límites en la relación gravitatoria. El cuerpo no es una oposición sino una relación donde peso y pensamiento se imbrican en una intensificación inmanente:

El encuentro entre la danza y la filosofía obliga a pensar esta experiencia sensible de la gravedad como anclaje en el mundo, y el pensamiento sería entonces fuerza de desplazamiento de conceptos. Hacer una filosofía de la danza, es poner el pensamiento a prueba de su anclaje en el mundo (Bardet, 2012: 51).

Por otra parte, la intención de Fichte es desarrollar una filosofía del sujeto finito y la libertad sin que ambas consideraciones se anulen entre sí. Partirá de la relación individuo-mundo a través del punto de contacto originario entre el Yo y el No-Yo: el sentimiento de límite, el cual no se atribuye a un Yo puro, hipostasiado, sino a un Yo que se encarna en un cuerpo articulado. De esta manera, la

¹ Su investigación se recorta en el movimiento artístico de una generación de bailarines y coreógrafos de los años 1960-1970 en los Estados Unidos.

corporalidad se instala en un modo particular de concebir esa relación entre el Yo y el mundo: Hay un Yo que choca en el ámbito práctico con un límite real del cual se apropia a través de su producción ideal y objetiva en el cuerpo.

Ambas problemáticas nos permiten plantear una doble tarea: recuperaremos una lectura de Marie Bardet teniendo en cuenta los conceptos del idealismo crítico de Fichte, mencionados anteriormente. Esta intención tiene como finalidad posterior aventurarnos en la posibilidad de abrir una nueva lectura sobre la corporalidad en este último autor: recrear, además de un sujeto de derecho, un individuo estético en Fichte, que se plantea por su voluntad originaria la tarea de llenar la infinitud a través del arte. Una tendencia que no solo se proyecta de manera moral, sino ahora también podemos decir de manera estética y ubican al individuo a medio camino entre una ética y una filosofía de la naturaleza.

Gravedad y desjerarquización

Marie Bardet se arroja a la tarea de proponer un encuentro entre danza y filosofía evitando dicotomías irresolubles. Monta un juego de palabras, *pe(n)sar*, para considerar movimiento y pensamiento en acción conjunta, removiendo la oposición entre ligereza y pesantez. Abre un nuevo punto de partida para trabajar la corporalidad en la danza: la bailarina no será puramente ligera, un sujeto en tanto extraído de su peso, sino que su proceso de subjetivación consistirá en trabajar la pesantez como una magnitud de fuerza. El movimiento se instituye en la modificación del peso, el cual se autoconserva o cede en el intercambio que se establece con la gravedad. Poner de relieve esa relación “constituye entonces una de las maneras de pensar, de ver y de hacer el arte de la danza, tanto en las sensaciones como en las composiciones de las corporeidades que las crean” (Bardet, 2012: 60-61). La gravedad se presenta como un desafío que pone a prueba la conciencia de nuestra corporalidad a la hora de movernos: es un límite siempre dispuesto a correrse por la fuerza del pensamiento que pesa. Nuestra existencia en tanto dinámica, se pondrá en juego actuando como una intensificación inmanente. En la danza, nos comportamos con esa potencia gravitatoria y la experiencia sensible que ella nos ofrece “es la de una expansión y de un despliegue de una continuidad diferenciante” (Bardet, 2012: 227).

La autora ubica la tensión entre pensar y mover en el acto de la improvisación. Esta actividad no es una simple espontaneidad dispersa en el instante, bailar sin trazar ningún lineamiento. Por el contrario, improvisar reivindica en aquella intimidad temporal del presente una actitud de atención del momento que dispone corporalmente al individuo a actuar como una tendencia, “en el sentido de pre-movimiento, de una dirección a punto de tener lugar, y la intuición consiste entonces en «adoptar la dirección»” (Bardet, 2012: 165). La novedad no es de manera absoluta sino que se asimila a una autenticidad del individuo en cuanto deviene en esa acción improvisada: “Bailar sin necesariamente inventar siempre lo absolutamente nuevo, sino estar en una actitud atenta que permite volver a poner en juego los hábitos de manera diferente, repetir algo a la escucha del contexto, pensar en el curso de esta articulación” (Bardet, 2012: 172). Para Bardet, la libertad está en la base de toda actividad creadora pero no es un desgarro temporal que improvisa sin una conciencia de dicha actividad; es un anclaje y un enraizamiento gravitatorio. De esta manera,

(...) la conciencia deviene memoria, y a la vez creación. No se trata entonces de negar los hábitos, y el carácter, buscando una absoluta libertad cualquiera en vuelo contra un determinismo, sino de desplazar, aquí también, la línea de partición entre posible y real (Bardet, 2012: 196-197).

Si lo inmediato no tiene soporte carece de realidad y existencia. Su significación debe venir de un momento de duplicación. Nuestro cuerpo, en la medida en que se enfrenta a esta tensión, es responsable de que el instante tenga peso: improvisa a la vez que retiene y significa lo bailado. El lugar donde el movimiento toma sentido,

(...) mi cuerpo es un centro de indeterminación, como cualquier imagen viviente, implica una conciencia en curso. La imagen no es pura representación mental, ni pura realidad material, sino está en tensión entre, que exige el desafío de pensar una composición en la inmediatez (Bardet, 2012: 176).

Bardet toma a la danza como una figura del acontecimiento, esto la lleva a pensar un cuerpo que se desoculta en el mismo acto de la verificación de su subjetividad: “¿No sería en efecto lo propio del cuerpo ser la realidad más radical, y al mismo tiempo, estar siempre parcialmente oculto?” (Bardet, 2012: 52). Mientras que el intercambio gravitatorio se inscribía en la relación de fuerzas que se ejecutan al danzar, desplazando la dicotomía pesado/ligero, aquí sucederá lo mismo a nivel corporal: se remueve la jerarquía de sus miembros, “los pesos funcionales y simbólicos de cada parte del cuerpo se reparten por un trabajo sensible sobre el peso; experiencias de multiplicidad y continuidad, igualdad y diferenciación, eso rota, y se reparte” (Bardet, 2012: 90). El cuerpo se democratiza en el despliegue consciente de aquella improvisación. No se declara, sino que se actúa en un proceso de verificación. La igualdad y la libertad son potencias que se engendran y se acrecientan por su propio acto, entonces se produce “una explosión intensiva entre los cuerpos que danzan y perciben que desborda el yo que se expresa y hace” (Bardet, 2012: 94). El proceso de subjetivación de esa corporalidad se define en términos de vulnerabilidad, “narra un modo de ser en el mundo siempre por ponerse en acto, siempre a verificar en los actos-sentir” (Bardet, 2012: 97).

Límite y articulación

Al abordar la filosofía de Fichte, el foco está puesto en el análisis de la relación recíproca de individuo-mundo. Su punto de partida se ubica en el sentimiento de limitación, primera síntesis entre el Yo y el No-yo. Así como la voluntad originaria es constitutiva del Yo, el sentimiento de limitación también es originario. La producción de ese límite viene dado por un choque (*Antoss*), en donde la actividad expansiva del Yo pretende llenar la infinitud pero se ve impedida: “Yo quiero y no puedo, pues existe un mundo que se me resiste que yo no protagonizo” (Rivera de Rosales, 1996: 56). Esto contradice dicha voluntad y obliga al Yo a volver sobre sí mismo. El límite, entonces, debe ser real y ubicarse en la parte práctica.

La autoidentificación del Yo está fundamentada en una apertura hacia la diferencia. Al introducirse el límite, se quiebra esa autoidentificación y allí, donde se da la distinción, surge la conciencia: acción ideal de contraponer. El Yo siente el límite y se vuelve consciente de su finitud. Hay un mundo real que obstaculiza, que el Yo no produce *realiter*, sino que lo elabora *idealiter*: ha de ser imaginativa y conceptualmente interpretado.

En ese primer momento, el sujeto se comporta frente al sentimiento de límite como meramente pasivo. Pero al reflexionar espontáneamente sobre él y hacerlo propio, tiene lugar el sentimiento de sí: el sujeto se descubre como activo, sintiente, ese límite es por y para el Yo. La acción y la limitación no deben pensarse como momentos separados sino en conjunción: “La conciencia no es una serie, sino un círculo. Por consiguiente, lo determinable de lo ideal y lo determinable de lo real tienen que abrazarse

mutuamente y determinarse recíprocamente” (Fichte, 1987: 242). La filosofía de Fichte es una autoafirmación de la libertad: si no comprendo y determino idealmente ese No-Yo que me limita, el objeto se vuelve cosa en sí y caemos en un determinismo. El Yo, desde su voluntad originaria, intenta abarcar toda la realidad: “En primer lugar, me encuentro como pudiendo actuar, pero no como actuando efectivamente, pues no me soy dado así, esto es, no me encuentro en cuanto actúo efectivamente, sino que me hago a mí mismo” (Fichte, 1987: 245). En su aspecto activo debe actuar como una tendencia, impulsándose afuera de sí: surge en el Yo el sentimiento de anhelo.

El anhelo es la expresión del primer principio absolutamente incondicionado. El Yo sale al encuentro del No-Yo porque se ha vaciado de ser: “Al estar escindido entre su limitación y su exigencia de plenitud, se ha roto en él la identidad y se ha abierto una brecha (...) la herida de y por la que todos salimos” (Rivera de Rosales, 1996: 68). La imaginación productiva eleva ese sentimiento a la conciencia y lo convierte en sensación, un encontrar en sí; la realidad es esa parte suprimida del Yo, y se objetiva al transferir esa realidad suprimida al objeto.

Fichte no está ubicando el punto de partida de la relación del Yo y el No-Yo en referencia aún Yo aislado de todo ámbito empírico, sino en referencia un sujeto inmerso en la realidad:

La propia experiencia nos conduce al mundo como universo de la espontaneidad, «el yo soy» es el secreto manifiesto del mundo. Este no es el conjunto de todos los hechos, sino el de todos los sucesos. Y en la libertad creadora experimentamos lo que es un suceso en la movilidad productiva del yo (Safranski, 2012: 74).

Esta consideración se evidencia y se profundiza en *Nova Methodo* a través de la deducción de un cuerpo articulado.

En Fichte el cuerpo se tomará como la síntesis originaria entre el Yo y el No-Yo en la naturaleza: “Mediante la forma de la intuición el mundo está muerto y en reposo; mediante la transferencia de la libertad es expresión y presentación de la misma. El representante de la libertad en el mundo sensible es el cuerpo” (Fichte, 1987: 143). Es el marco en el que se inscribe el entramado de sensaciones, el referente, un punto de vista intransferible en el que yo ordeno toda la pluralidad: “Las sensaciones en el propio cuerpo, que son el mundo exterior más cercano a nosotros, se nos imponen, pero incluso frente a ellas tenemos un espacio de juego: podemos comportarnos con ellas” (Safranski, 2012: 71).

La corporalidad en Fichte no se limita a una materialidad que ocupa un lugar en el espacio (*Körper*), sino que se considera un cuerpo articulado (*Lieb*). Aquella voluntad originaria ejerce un intento de causalidad sobre lo material pero a nivel formal: yo no produzco ese mundo, pero lo transformo desde mi cuerpo cambiando la forma, la posición de sus miembros. De ahí la necesidad de articulación; es el lugar donde expreso mi subjetividad: “La modificabilidad que va al infinito tendría por tanto que consistir en esto: que depende de la voluntad qué debe considerarse como una parte y qué como todo. Esto da el concepto de articulación” (Fichte, 1987: 253).

El cuerpo es un sentimiento originario, y así como acción y limitación eran dos aspectos de un mismo sentir en relación con el mundo, alma y cuerpo son dos aspectos que actúan en conjunto. La corporalidad es una estructura psico-orgánica² que posibilita la conciencia de saber que hay algo diferente que se nos presenta como un límite, del cual debemos apoderarnos de manera ideal y objetiva. Es un punto de partida a superar constantemente: ir más allá del Yo es desplegar su acción para transformar el mundo y por eso se toma al cuerpo como el campo de ejercicio de mi libertad. Gracias a

² Adherimos a la interpretación que desarrolla Virginia López-Domínguez en torno a la problemática de la relación entre el órgano superior y el órgano inferior que presenta Fichte en la *Doctrina de la Ciencia Nova Methodo*. Para profundizar sobre esta lectura recomendamos López-Domínguez, V. (1996) “El cuerpo como símbolo: la teoría fichteana de la corporalidad en el sistema de Jena”, en: Virginia López-Domínguez (ed.) *Fichte 200 años después*, Madrid, Complutense, pp. 125-141.

esa asunción del propio cuerpo surge el Yo como persona moral y jurídica, como sujeto de derecho: es nuestra propiedad por antonomasia, por ende, el trabajo de la cultura comienza con él, con su transformación a través del proceso de subjetivación³.

La propuesta de un individuo estético

Tanto en uno como en otro autor vemos un cambio de postura en la forma de concebir la realidad: piensan al mundo como una fuerza fluctuante y al individuo en perpetuo devenir. El enfoque está puesto en la relación de reciprocidad entre individuo-mundo. El bailarín cumple un proceso de subjetivación verificando su identidad en el acto de bailar improvisando, reteniendo el instante y otorgándole sentido a través de la experiencia gravitatoria:

Lo que se juega para un filósofo alrededor de este tema de la gravedad, es siempre y todavía su inserción en el mundo, el ejercicio del pensamiento como experiencia de la realidad, y los lazos que se anudan allí y se retuercen (Bardet, 2012: 50-51).

El sujeto fichteano también se autoafirma a través de sentir el límite en el choque con el No-Yo que desgarrar su propia legalidad autoreferencial. Comprender el límite como suyo y producir ese mundo de manera ideal y objetiva “se nos plantea en el fondo como una tarea moral, es una realidad-meta que de suyo seguirá siendo siempre ideal e inalcanzable, de modo que nuestro destino no es la perfección sino el perfeccionamiento continuo” (Rivera de Rosales, 1996: 70).

Bardet y Fichte piensan un individuo que se hace a sí mismo al tiempo que hace el mundo, sea intentando abarcarlo en un movimiento danzado, sea tomando y luego arrojando el límite más allá de sí con el anhelo de ser toda la realidad: su comportamiento es una tendencia: el individuo es un proyecto de libertad expansiva y el mundo, su conquista.

Advertimos la posibilidad de recrear en Fichte un individuo estético. Nuestras razones se derivan de las observaciones de Fichte al cierre de *Nova Methodo*, donde surge la inquietud de conciliar en el hombre un miembro intermedio:

Desde el punto de vista común, el mundo aparece como dado; desde el punto de vista trascendental, como si hubiera sido hecho, y desde el punto de vista estético nos aparece como dado y al mismo tiempo como si lo hubiéramos hecho (Fichte, 1987:262).

Esta sentencia nos aventura a pensar que existen en las experiencias estéticas lineamientos de apertura que, al conjugarlas con un pensar filosófico, nos dan un panorama enriquecedor en las reflexiones que hacemos sobre la relación de individuo y mundo, pues nos invitan a pensar la vida como una evolución creadora.

Conclusión

Nuestro interés por explicar los conceptos claves de cada uno de los autores en lo que respecta a la relación entre individuo y mundo nace de la intención de hacer una puesta en común y ver los rasgos

³ Fichte profundiza sobre esta noción de cuerpo articulado como instancia necesaria para el desarrollo de un sujeto jurídico en Fichte, J. G. (1994). *Fundamento del Derecho Natural según los principios de la Doctrina de la Ciencia*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, pp. 147-176.

similares que conectan ambos planteos. El motivo por el cual nos atenemos a una perspectiva ontológica relacional y a una propuesta de lectura experimental se debe al deseo de aprovechar al máximo la brevedad exigida en este trabajo. Una lectura interdisciplinaria y dialógica nos deja un margen interpretativo lo suficientemente amplio para esbozar la posibilidad de una nueva lectura de la filosofía de Fichte, esta vez enriquecida desde lo estético, a través de la propuesta de Marie Bardet. Dejamos un señalamiento para seguir pensando y trabajando la idea de un individuo estético en Fichte. Creemos que abre una nueva dimensión y otro punto de contacto que conjuga y complementa su filosofía de libertad con la de sujeto finito: un nivel intermedio entre la ética y la filosofía de la naturaleza.

Bibliografía

- Bardet, M. (2012). *Pensar con Mover: Un encuentro entre danza y filosofía*, Buenos Aires, Cactus.
- Fichte, J. G. (1987). *Doctrina de la Ciencia Nova Methodo*, Valencia, Natán.
- Fichte, J. G. (1994). *Fundamento del Derecho Natural según los principios de la Doctrina de la Ciencia*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- López-Domínguez, V. (1996). “El cuerpo como símbolo: la teoría fichteana de la corporalidad en el sistema de Jena”, en Virginia López-Domínguez (Ed.). *Fichte 200 años después*, Madrid, Complutense, pp. 125-141.
- Rivera de Rosales, J. (1996). “La relevancia ontológica del sentimiento en Fichte”, en López-Domínguez, V. (Ed.). *Fichte 200 años después*, Madrid, Complutense, pp. 45-73.
- Safranski, R. (2012). *Romanticismo: una odisea del espíritu alemán*, Barcelona, Tusquets.

Arte trágico y metafísica de artista:

notas acerca de la existencia de una “estética” nietzscheana

Maximiliano Gonnet

FFYH- Universidad Nacional de Córdoba

maxigonnet@hotmail.com

Referirse a la “estética” como a uno de los horizontes de sentido desde los cuales se recorta la filosofía de Nietzsche ha significado a menudo exponerse a una serie de equívocos y malentendidos. Una parte considerable de las interpretaciones sobre el autor se ha visto condicionada por el supuesto, no lo suficientemente tematizado, de un esquema lineal de evolución intelectual según el cual se circunscribe la preocupación estético-artística al momento de juventud de la producción nietzscheana, esto es, aquél que alcanza su más condensada síntesis en *El nacimiento de la tragedia*, para luego dejar paso a un período crítico-ilustrado en el que el autor daría curso al tratamiento de los “grandes problemas” de su filosofía, inicialmente velados por compromisos romántico-wagnerianos: las críticas del lenguaje, el conocimiento, la moral, la religión, la metafísica. En esta intervención pretendemos matizar este esquema, atendiendo a la centralidad filosófica de la pregunta por el arte, que, si bien modulada de diferentes formas en los sucesivos períodos de la obra del pensador alemán, no dejará nunca de funcionar como el punto de apoyo insoslayable del proyecto crítico nietzscheano. Desde el “Prólogo a Richard Wagner” del libro de 1872 hasta el “Ensayo de autocrítica” con el que se abre su edición de 1886, esto es, desde la consideración del arte como la “actividad propiamente metafísica del hombre” hasta el veredicto retrospectivo sobre la obra juvenil como conteniendo una desbordante “metafísica de artista”, existe la convicción de que las tareas del arte y el “sentido de artista” no pueden ser reducidos a mero dominio filosófico “especial” sino a riesgo de perder de vista ese umbral en el que la propia actividad filosófica es constitutivamente interrumpida por la “óptica del artista”. Es esta óptica, podríamos pensar, la que va a marcar el tono y definir el alcance de los escritos de Nietzsche, incluso luego de que los ideales, la lógica misma de lo “Verdadero”, hayan sido puestos en crisis.

La experiencia del arte ocupa en la vida y en la obra de Nietzsche un lugar central, a tal punto que cabe caracterizar el conjunto de su filosofía como estando atravesada constitutivamente por problemas que, en un sentido general, aunque equívoco, podríamos denominar “estéticos”. Desde los escritos autobiográficos de juventud hasta *Ecce Homo*, encontramos más o menos explícita no solo una reflexión original sobre lo artístico sino también una interpretación de la tarea filosófica que ha vislumbrado la “seriedad” del arte y que ha intentado hacer suya la “óptica del artista” de un modo radical, inédito en la historia de la filosofía. En efecto, y a pesar de los sucesivos replanteos y matices con que el arte va a ser presentado a lo largo de los distintos períodos en la evolución intelectual del autor, la persistencia de esa óptica resulta insoslayable, no solamente en términos de “contenido” sino también de la “forma”, esto es, en tanto reservorio de una serie de estrategias de aproximación y de herramientas teóricas de las que el pensador se valdrá para dar curso a sus intervenciones en los más

variados registros: desde las primeras investigaciones en el campo de una filología clásica siempre mediada estéticamente hasta los postreros intentos por pensar una voluntad de poder anclada en el arte, desde las preocupaciones por “la utilidad de la historia para la vida” y el concepto de “cultura artística” hasta el diagnóstico del nihilismo y la *décadence* signadas por un arte degenerado y romántico. Y es que no hay en Nietzsche una “estética filosófica”, una indagación sistemática que se aventura en el reino del arte desde una atalaya conceptual establecida de antemano, sino más bien la experimentación crítica con perspectivas y “sentidos de artista”, a la luz de la cual se revela el hacerse de una filosofía dinámica, en devenir, no recostada sobre supuestos metafísicos, pero tampoco disuelta en ilusiones de inmediatez de ningún tipo. El viejo motivo incubado en el primer romanticismo alemán acerca del arte como *organon* de la filosofía y no como mero dominio específico de saberes halla en Nietzsche una actualización que corre a la par de la disección de las coordenadas “modernísimas” que determinan un horizonte posible para la respuesta a la pregunta misma acerca de qué sea la filosofía.

En referencia a esta copertenencia entre arte y filosofía, señala de Santiago Guervós en su libro *Arte y poder*:

(...) el arte no sólo es objeto en el que la filosofía prueba sus fuerzas, sino un *medium* en el que llega a reflexionar sobre su propia tarea. En este sentido, la filosofía no dice al arte en qué consiste su esencia, sino que debe ser el arte el que muestre a la filosofía en qué consiste su tarea propiamente dicha, puesto que el arte es el *topos* en el que se despliega la más alta fuerza creadora del hombre³⁹.

Asimismo, en su “Ensayo sobre la inexistencia de la estética nietzscheana”, Massimo Cacciari, en una deriva más heideggeriana, afirma:

Nietzsche no está interesado en la elaboración de una estética como un dominio filosófico “especial”; el arte es para él problema filosófico-metafísico: en la actividad artística está en juego una *apertura al ser*, una iluminación metafísica sobre el sentido del ente (...) El arte es *problema* filosófico en tanto su estructura es *problema* para la filosofía; su presencia, la presencia de su *palabra* choca con la dimensión conceptual del trabajo filosófico⁴⁰.

El arte, por lo tanto, como “hilo conductor” para la elucidación del problema del hombre y para la conformación de una imagen filosófica del mundo, y no como etapa en el desenvolvimiento de la Idea. La creación artística como símbolo de un movimiento del pensamiento que se reclama ajeno a la tradición metafísica, de Platón a Hegel, y que desarticula las polarizaciones conceptuales consagradas en su seno: arte-conocimiento; verdad-mentira; razón-intuición; espíritu-sensibilidad; filósofo-artista, etc., poniendo en primer plano las conexiones entre un conjunto de valores asociados a lo artístico (el cuerpo, la apariencia, la ilusión, los instintos, la voluntad, el “interés”, el placer) y una valoración de la vida y la experiencia que desborda los límites del lenguaje conceptual. Entonces ya las indagaciones en torno al arte trágico presentes en *El nacimiento de la tragedia*, y su filiación a los ideales artístico-filosóficos de Wagner y Schopenhauer, se nos aparecen ante una luz distinta, e incluso la metafísica de artista “arbitraria, ociosa, fantasmagórica” que Nietzsche observará retrospectivamente en su primer libro puede ser reconducida a ese suelo común que es el de la impugnación por vía artística de cualquier finalismo o sentido moral detrás de todo acontecer, y por lo tanto también de toda estética idealista que coloque en su centro a la obra de arte autónoma, desinteresada y a un sujeto contemplativo y abstracto.

³⁹ De Santiago Guervós, 2003: 21.

⁴⁰ Cacciari, 1994: 83.

Lo que se pone en cuestión así es la lógica misma del “detrás de todo acontecer”, esto es, la noción de una trascendencia que habría de suspender la relación con lo real y el juego de contradicciones y disonancias que le es inherente.

El propio fundamento sobre el cual el joven Nietzsche interpreta la tragedia griega, esto es, la duplicidad Apolo-Dioniso, dioses que simbolizan “instintos artísticos fundamentales” del hombre antes que abstracciones conceptuales de las cuales se desprenderían tipos de arte, ordenaciones, jerarquías, así como la dinámica de alternancias e intensidades en tensión que rige su coexistencia y su interacción, nos hablan en última instancia de un “fondo” que no subsiste sino en tanto que necesita ser transfigurado en la inmanencia del fenómeno, del acontecer artístico mismo. Por eso, tan importante como el análisis de la aparición de esa “misteriosa unidad” que es la obra de arte trágica es la dilucidación de las energías que intervinieron en su interrupción violenta y luego en la disolución definitiva, no solo de un género artístico sino también de una concepción del mundo, que Nietzsche, por otro lado, vio reflejada tanto en los poetas trágicos como en los filósofos de la época trágica o “preplatónicos”. Y es que la muerte trágica de la tragedia no responde tanto a la acentuación unilateral de uno de los dos impulsos artísticos en detrimento del otro sino más bien a la intervención de elementos extraños al ámbito del arte que ocasionan la pérdida de esta tensión creadora que se sustentaba en la “profundidad enigmática” de una sabiduría instintiva apenas decible. Con Eurípides y el “socratismo estético” se anuncia según Nietzsche una nueva “conciencia” artística, o más bien el devenir consciente del arte y del artista, con lo cual esa profundidad es relegada al ámbito de lo “incomprensible” y, por lo tanto, lo que necesita de algún modo ser corregido o clarificado en función de una instancia superior, separada. La exigencia teórica y externa de “racionalidad” se eleva al rango de criterio de lo experimentable, y lo experimentable, la acción deviene aquello que requiere ser explicado, como si hiciera falta en todo momento un sentido complementario ante la falta de sentido de lo que se muestra y escucha en la escena.

El reverso de esta exigencia es la condena más o menos general de todo aquello que se realiza “únicamente por instinto”. Pero si el arte es eminentemente el ámbito de lo instintivo, de lo que no se deja reducir a concepto, a categorías fijas e inmutables, entonces impugnar lo instintivo y señalar la necesidad de “llevarlo” al sentido quiere decir no solamente negar la especificidad del arte sino también asumir que esa necesidad correctiva proviene de la constatación del carácter íntimamente absurdo y repudiable de la existencia, esto es, ver a esta meramente como el dominio de la “falta de inteligencia” y de la ilusión. Y, con ello, idealizar en el peor sentido del término, negando aquello a partir de lo cual se idealiza y degradando el poder transfigurador de la creación artística en tanto que apariencia. En lugar de un “efecto trágico” nacido de una confianza en la apariencia, de lo que en *La ciencia jovial* Nietzsche llamará una “buena voluntad de apariencia”, aparece un efecto de creencia, una “ilusión metafísica” que ya no propicia ninguna inmersión, fusión o identificación con lo representado, en la que va de suyo la existencia, sino más bien un distanciamiento y una contemplación fría y solemne, “desinteresada” de aquello que es extraño⁴¹. Este distanciamiento, podríamos pensar, es en realidad una reacción ante la imposibilidad de ver manifestado en el “afuera” el escenario de causalidades y significados últimos anticipado en el “interior”, donde los límites de lo real son idénticos a los límites del pensar y la luz dialéctica de la razón es la que guía hacia el descubrimiento de la verdad.

Como vemos, Nietzsche parece estar pensando aquí no solamente en un cambio de función del arte sino en la ruptura que implica la aparición de una idea del hombre y del mundo por la cual lo

⁴¹ Sobre la cuestión arte-vida y la distinción entre este tipo de distanciamiento y la “libertad distanciadora” propiciada por el arte en tanto superación de la perspectiva del individuo, Christoph Menke afirma: “(...) precisamente no nos *mostramos* agradecidos al arte al buscar descarga en él y en su libertad como en una esfera separada —el rechazo de semejante comprensión quietista de la autonomía estética es un motivo permanente de la crítica de Nietzsche al arte “absoluto”— sino haciendo que su poder “despierte la energía latente” en nosotros” (Menke, 2011: 250).

artístico mismo estaría llamado a cumplir una “función”, que se mide y se valora según sirva o no como momento para la visualización de una verdad y un conocimiento en todo caso ya conseguido o conseguible por otros medios. Es interesante notar el esfuerzo que realiza Nietzsche, a lo largo de la segunda mitad de *El nacimiento de la tragedia*, por mostrar los verdaderos alcances de este tránsito hacia la configuración de lo que será, en definitiva, un nuevo concepto de “conocimiento” y de “verdad” y, a partir de ello, una manera de comprender al hombre, que el autor utilizará a su vez como plataforma para su desconstrucción y crítica de la cultura moderna. En el parágrafo 15 de *El nacimiento de la tragedia*, Nietzsche explica esta discontinuidad en términos de una mutación en el tipo de “satisfacción en lo existente”:

(...) Si, en efecto, a cada *desvelamiento de la verdad*, el artista, con miradas extáticas, permanece siempre suspenso únicamente de aquello que también ahora, tras el desvelamiento, continúa siendo velo (apariencia, ilusión), el hombre teórico, en cambio, goza y se satisface con el velo arrojado y tiene su más alta meta de placer en el proceso de un desvelamiento cada vez más afortunado, logrado por la propia fuerza (...)⁴².

La oposición entre arte y teoría, o entre modos de existencia artístico y teórico, que encontramos también hacia el final de *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, no tiene que ver, según esto, con la mera distinción entre una intuición que sería siempre creadora, generadora de ilusiones con las que se puede vivir, y un concepto meramente destructor, desmitificador, racional, sino con modos alternativos de permanecer o no frente a esa verdad desvelada, la que por consiguiente ya no será la misma en uno u otro caso.

El arte trágico que Nietzsche coloca en el núcleo de su metafísica de artista tiene que ver entonces con la rehabilitación de un ámbito de experiencia ocluido por la mediación teórico-intelectual y con la necesidad de elaborar una imagen del propio tiempo desde una crítica de la abstracción reinante. Por eso la celebración del renacimiento de la tragedia griega en el drama musical wagneriano responde al intento de pensar la importancia del arte en el todo de una cultura que se pretenda más rica, más vital, menos escindida por lo que en los fragmentos póstumos de la época el autor tematiza como la “atrofia” generalizada, el desarrollo desmedido y unilateral del impulso de conocimiento, no “frenado” lo suficiente por la fuerza de ese trasfondo artístico que se intenta confinar al ámbito de lo privado, lo accesorio, lo “añadido a la seriedad de la existencia”⁴³. Un conocimiento que precisamente malogra el consuelo y el placer artísticos por su absorción en esquemas totalizantes cuyo supuesto rigor y sistematicidad son el reverso del ocultamiento del hombre como sujeto de ilusiones. La caracterización de la tragedia como “noble engaño”, como la más honesta de las ilusiones supone la perspectiva de un individuo “entero” y de una mirada atenta al propio límite y, por lo tanto, consciente de la necesidad de reconocerse en la “falsedad” de toda apariencia artística, pero a la vez “más allá” de ella, como en una especie de dialéctica irresoluble entre fondo y forma, entre lo informe, lo instintivo, lo sin concepto, lo “musical”, y la imagen, la representación, lo individual. En otros términos, el efecto trágico que Nietzsche tratará de reencontrar se ha de poner de manifiesto en el umbral a partir del cual la “escena”, lo representado adquiere su significación suprema, y precisamente por eso se revela como “insuficiente” y se suprime a sí mismo, dando cuenta de lo no separable del placer artístico respecto de aquel

⁴² Nietzsche, 1998: 126-127.

⁴³ Así, por ejemplo, el fragmento 19 [21]: “El impulso de conocimiento indiscriminado y desmedido, con trasfondo histórico, es un signo de que la vida ha envejecido: hay un gran peligro de que los individuos *se perviertan*, por eso sus intereses se encadenan poderosamente a objetos de conocimiento, no importa cuáles. De ese modo, los impulsos generales se apagan y ya no contienen al individuo (...) Ahora se nos ha dado una forma superior de vida, un trasfondo artístico –también ahora la consecuencia inmediata es un impulso de conocimiento selectivo, es decir, la *filosofía*”. Cfr. también los fragmentos 19 [22, 23, 27, 34, 35, 36]. (Nietzsche, 2010: 348-353)

trasfondo que no solamente lo origina sino que, en su perseverancia, lo mantiene vivo y lo redime de toda clausura sobre sí. Hay una “alegría en la aniquilación” que, de un modo opuesto a la “jovialidad del hombre teórico”, acaba por negar el mundo transfigurado de la escena, símbolo del mundo como representación, pero no en el sentido en que se niega algo en lo que hemos dejado de creer, o de lo cual se ha mostrado su “inverosimilitud” como resultado del trabajo de una voluntad de verdad que sería más originaria, sino atendiendo a una profundidad que esa representación sólo puede transfigurar, “metaforizar”, pero nunca agotar en el concepto.

Nietzsche ha alcanzado en su obra de juventud dos intuiciones fundamentales con las cuales se confrontará en escritos posteriores: por un lado, la idea de que no es posible vivir sin ilusiones, la comprensión de lo ilusorio como necesidad constitutiva del ser humano y, por el otro, la de que sólo las “ilusiones de la bella apariencia” hacen a la existencia digna de ser vivida, es decir, que la luz transfiguradora de lo artístico es lo que permite introducir un elemento afirmador en la experiencia, en la medida en que interrumpe ese reblandecimiento de la lógica que culmina en resignación y deposita perpetuamente al hombre en el “instante siguiente”, sin por ello renunciar a hacer visible el trasfondo desde el cual se crea aquel valor, aquella “dignidad”. Esta doble raíz o pertenencia queda condensada en la noción de “justificación estética de la existencia”, que aparece no solamente al comienzo y al final de *El nacimiento de la tragedia* y en el “Ensayo de autocrítica” antepuesto a la edición de 1886, sino también en *La filosofía en la época trágica de los griegos* a propósito de la figura del filósofo. Es con esta fórmula que debe completarse la imagen de la metafísica de artista del joven Nietzsche. En efecto, si el arte es “la actividad propiamente metafísica”, si es necesario elevarse a una “metafísica del arte” que lo universalice en tanto que elemento “justificador”, ello no implica la cristalización de su momento de verdad en un sistema del pensamiento sino más bien una interpretación viva que rehúye a todos los elementos negadores y hostiles a la vida y que pone en su centro lo estético, lo construido, lo devenido, lo múltiple, lo fragmentario, lo ilusorio de todo fenómeno, y ya no del hecho meramente artístico. La enseñanza que Nietzsche ha tomado de Heráclito es que, si la existencia es afirmada en su devenir, en su mutabilidad y contradicción fundantes, entonces no hay ninguna instancia superior o dimensión suplementaria a la cual podamos recurrir para fijarla o conjurarla. La “estructura” de la realidad, podríamos pensar, es tal que se autojustifica en el curso mismo de su acontecer, y por lo tanto la mirada y la actitud que ella “exige” del filósofo es la de un esteta que contempla interesadamente el incesante construir y destruir de los sentidos, y no la del “dialectizador” que trabaja con pretendida objetividad en el vacío de uno de esos sentidos sustraído al juego de las apariencias.

Si bien los momentos más extáticos de *El nacimiento de la tragedia*, aquellos en los que Nietzsche habla el lenguaje de la disolución de los límites y la fusión con el “Uno-primordial”, el “dios-artista”, y los no menos ampulosos pasajes en que deposita sus esperanzas en el “ser alemán”, parecen apuntar en la dirección de una dudosa teología del arte, y si bien hay en ello, como el propio autor reconocerá más tarde en la sección “De los trasmundanos” de *Así habló Zaratustra*, la proyección de una ilusión “más allá del hombre”, lo que subsiste en todo caso es una nítida concepción del tipo de pregunta que se ha de dirigir al hombre y a la vida para su comprensión. En este sentido, y a fin de trazar relaciones posibles, continuidades y no sólo rupturas insalvables entre el joven Nietzsche y el Nietzsche maduro, esto es, entre “metafísica de artista” y “crítica de la metafísica”, nos interesaba resaltar todos estos elementos que, según creemos, están a la base del gran proyecto crítico nietzscheano. Porque de lo que se trata no es tanto del contenido de esa ilusión sino más bien de la forma que elegimos para relacionarnos con ella y con los mecanismos que la movilizan. La metafísica de artista pretende ante todo explicar la particular copertenencia entre “verdad” e “ilusión” que se da en el acontecer artístico y que impide, por un lado, desentenderse del arte como mera apariencia o engaño (“vivir en la verdad”) y, por el otro, confiar en el carácter absoluto, definitivo de esa apariencia. Si el

hombre es constitutivamente un “ferviente anhelo de apariencia” no lo es porque una vez producida ella pueda descansar de la lucha primordial entre lo apolíneo y lo dionisiaco, de la necesaria imbricación recíproca entre sus respectivos lenguajes, sino en tanto que necesita, con la misma fuerza que la de esos instintos, “sobreponerse”, afirmar ese anhelo como una sabiduría frente a un sufrimiento que podría destruirlo. Todo lo que el artista sabe del mundo es lo que se le revela como estableciendo una continuidad con la existencia, con una forma de vida que desde todo punto de vista se opone a la actitud del teórico, quien concibe su yo como la máxima certeza adquirida y al mundo como su frío e inmóvil objeto. Por eso hay también en él un profundo gesto de desasimiento, una autoalienación con respecto a cualquier perspectiva “individual” y a todo lo que pueda ser tenido como suyo. No se trata, por lo tanto, de ningún “arte por el arte”, de ninguna fascinación reactiva en evidencias sin mediación ni el ingenuo “quedar enredado en la belleza de la apariencia”, sino un continuo juego de cercanías y distancias, de intuiciones y significados, de belleza y conocimiento. Entendemos entonces, para terminar, que mediante el concepto de “arte trágico” Nietzsche ha pretendido conquistar, para la “ciencia estética” no menos que para la filosofía, una primera “fórmula de la afirmación suprema”, fórmula que en adelante no dejará de complejizar y perfeccionar, pero que en todo caso nunca renunciará a la posibilidad de un arte genuinamente afirmador de la existencia.

Bibliografía

- Cacciari, M. (1994). “Ensayo sobre la inexistencia de la estética nietzscheana”, *Desde Nietzsche. Tiempo, arte, política*, Buenos Aires, Biblos, pp. 81-98.
- De Santiago Guervós, L. E. (2003). *Arte y poder. Aproximación a la estética nietzscheana*, Madrid, Trotta.
- Menke, Ch. (2011). “Distancia y experimento. La teoría de la libertad estética de Nietzsche”, en: *Estética y negatividad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 235-269.
- Nietzsche, F. (1998). *El nacimiento de la tragedia*, Madrid, Alianza.
- Nietzsche, F. (2010). *Fragmentos póstumos*, vol. I (1869-1874), ed. española de Diego Sánchez Meca, Madrid, Tecnos.

Foucault y la *epimeleia heautou* como forma de relación en Platón

Giuseppe Greco

Becario del Ministerio de la Educación de la República Argentina

g.greco88@gmail.com

La presente ponencia considerará una parte del curso que Foucault dictó en el *Collège de France* entre enero y marzo del año 1982, publicado en Francia con el título *Herméneutique du Sujet (HdS)* y que tiene como objetivo la definición de una historia de la *epimeleia heautou*, (el “cuidado de sí mismo”) en el marco de una investigación de las formas históricas en las cuales en Occidente se entrelazan dos elementos: el sujeto y la verdad (1982: 4). En otros términos, se trata de analizar cómo un principio de selección, articulación y coordinación de prácticas y saberes sobre el sí permite la construcción y reconstrucción de lo que, desde una perspectiva moderna, llamaríamos “sujeto”. En este sentido, el curso del 82 ofrece elementos interesantes para la consideración del tema propuesto en esta mesa: “Vida e Individuación”.

Sin embargo, será útil también considerar previamente algunas premisas: en primer lugar, la investigación de Foucault se caracteriza por su carácter radicalmente histórico. De hecho, la hipótesis general desde la cual surge la interrogación foucaultiana es que la “tecnología del sí” —es decir, el conjunto de discursos y prácticas que producen el sujeto— se estructura de maneras diferentes en cada contexto histórico. Lejos de caer en un forma de determinismo que resuelva el problema de las diferencias históricas como el simple fruto de un desarrollo autónomo o trascendente, la perspectiva de Foucault quiere sustraer a la pregunta sobre la definición del sí, sobre la relación entre sujeto y objeto, y sobre el valor de la relación entre los sujetos de la búsqueda de un principio universal, sea este moral, científico u ontológico. La historia como arqueología permite valorizar las fracturas, las cesuras históricas que interrumpen el *continuum* del fondo ideal que solemos llamar “historia”. En este marco, se puede comprender como la triple relación entre producción de subjetividad, prácticas y discursos no es pensada como una dinámica ontológica meta-histórica, sino que es afectada de manera profunda por el contexto en el cual se sitúa.

A esta perspectiva arqueológica, que se podría definir como de-esencialista, se superpone la investigación genealógica, que consiste en interrogar a la fuente desde un punto de percepción conscientemente actual. Esta superposición entre arqueología y genealogía no implica la eliminación de la primera por la segunda, sino una valoración recíproca: producir una genealogía significa hacer la historia del presente, reconstruir las líneas que conducen a la constitución de una actualidad para contrastar el doble riesgo de pensarla, por un lado, como un invariante “natural” o esencial y, por el otro, como sobre-determinada por un proceso meta-histórico.

Foucault, verdad y sujeto entre la Antigüedad y la Modernidad

Considerando la vastedad del curso del 1982 y la compleja trama de referencias textuales y conceptuales, parece oportuno elegir un enfoque más limitado. De hecho este trabajo se concentra en las primeras clases (6-13 enero del 1982), que Michel Foucault considera uno de los primeros momentos de esta historia de la *epimeleia heautou*: la *Apología* y el *Alcíbiades I* de Platón. La pregunta fundamental es la siguiente: si Foucault invita a considerar el presente como la “puesta en juego” misma de su reflexión sobre la antigüedad, ¿Cuáles son las inquietudes que un texto como el *Alcíbiades* puede ofrecer a su investigación filosófica? ¿Qué relación subsiste para Foucault entre las palabras de Platón acerca del cuidado de sí y nuestro presente?

Para contestar esta pregunta, tenemos que considerar la lectura foucaultiana en el contexto del curso a partir de su eje temático fundamental. La historia que Foucault quiere reconstruir es la historia de la emergencia y el desarrollo del principio de la *epimeleia heautou* entre el V siglo a.C. y el V siglo d.C. Sin embargo, Foucault sostiene que la aparición de este principio se configura como un “événement” que afecta el “nuestro modo de ser sujetos modernos” (1982: 11) como un fenómeno relevante para la historia de la subjetividad (1982: 13). De hecho, sobre la *epimeleia heautou* pesaría la condena del pensamiento filosófico producido por la modernidad: a partir del “momento cartesiano”, el acto inaugural de la subjetividad moderna, el precepto de la *cura sui* ha sido descalificado y su rol filosófico ha sido olvidado.

La historia de la *epimeleia heautou* en la época moderna, entonces, es la historia de un olvido, pero no de una eliminación total, sino de una re-configuración, de una inversión de la relación jerárquica entre el precepto de la *epimeleia heautou* y el principio de origen delfico del *gnothi seauton*, el conocer a sí mismo. Si en Grecia antigua la centralidad de la práctica del cuidado de sí era indiscutida y el conocimiento de sí mismo era puesto bajo este primer imperativo, en la filosofía moderna se asistiría, según Foucault, a una disociación y a una exclusión: una disociación entre verdad, como finalidad del sujeto actor del conocimiento, y trabajo del sujeto sobre a sí mismo; y una exclusión de la *cura sui* desde el horizonte de los problemas filosóficos (1982: 27).

Emergería de esta doble operación un sujeto nuevo, naturalmente capaz de llegar a la verdad sin necesidad de proceder previamente a un trabajo transformador de sí mismo, de su propia constitución ontológica; el precio de esta transformación es que el conocimiento deviene solo una acumulación organizada de saber incapaz de realizar o garantizar la salvación del sujeto (1982: 20).

Sócrates-Platón y la *epimeleia heautou*: Entre relación y constitución del sí

Volvemos ahora al contexto donde, según Foucault, el problema de la *epimeleia heautou* se presenta por la primera vez en el marco de una búsqueda de naturaleza filosófica: la obra de Platón. El primer texto que Foucault considera es la *Apología*, obra en la cual Sócrates se defiende de la acusación de haber corrompido los jóvenes y de haber cometido impiedad (*Asebeia*: 24b). Como era normal en los discursos jurídicos de la Atenas clásica, lo que se juzgaba no era tanto el carácter verdadero o mentiroso de la acusación frente a los hechos pasados, como el *bios*, la vida general del acusado. Entonces, no sorprende la insistencia de Sócrates sobre sus méritos como ciudadano en general. Lo que Foucault releva como elemento peculiar de esta defensa son los méritos a los que Sócrates da un lugar central en su defensa. Él habría prestado a la ciudad y a cada uno de sus ciudadanos el servicio más grande: la invitación a “preocuparse” de sí mismo.

¿Qué merezco sufrir o pagar porque en mi vida no he tenido sosiego, y he abandonado las cosas de las que la mayoría se preocupa: los negocios, la hacienda familiar, los mandos militares, los discursos en la asamblea, cualquier magistratura (...) No iba donde no fuera de utilidad (ὄφελος) para vosotros o para mí, sino que me dirigía a hacer el mayor bien a cada uno en particular (ἐπὶ δὲ τὸ ἴδιον ἕκαστον ἰὼν εὐεργετεῖν τὴν μεγίστην εὐεργεσίαν), según yo digo; iba allí intentando convencer (πείθειν) a cada uno de vosotros de que no se preocupara de ninguna de sus cosas (τῶν ἑαυτοῦ μηδενὸ) antes de preocuparse (ἐπιμεληθεῖν) de ser el mismo lo mejor y lo más sensato posible, ni que tampoco se preocupara de los asuntos de la ciudad (τῶν τῆς πόλεως) antes que de la ciudad misma (αὐτῆς τῆς πόλεως) y de las demás cosas según esta misma idea. (...) Así, pues, ¿que conviene a un hombre pobre, benefactor y que necesita tener ocio para exhortar os a vosotros? (36b-d).

En este pasaje Sócrates reivindica su renuncia a cualquier actividad reconocida como política. Sin embargo, la actividad sobre la cual el maestro de Platón había decidido invertir su tiempo —esto es, persuadir a cada uno privadamente de que el cuidado de sí no se opone a la conducción de la vida como ciudadano— no es menos política de las otras: al contrario, es la verdadera actividad política. Aunque sea “privada” y haga referencia a la dimensión más personal de cada individuo, esa es al mismo tiempo la dimensión constitutiva de la *polis*, de manera que Sócrates, el “tábano” de cada ciudadano, es al mismo tiempo el tábano que despierta al grande y noble caballo que es la ciudad, persuadiéndolo y reprochándolo (30e). De hecho, la puesta en juego del trabajo sobre a sí mismo es de naturaleza política, es la actividad propia del ciudadano llamado al gobierno de la *polis*. Esto es uno de los elementos que distinguen el imperativo de la *epimeleia heautou* en Platón desde sus apariciones sucesivas, donde esa se define por su carácter universal, independiente de todas dimensiones políticas o sociales (1982: 108-9).

Esta estrecha conexión entre la esfera política y el trabajo sobre a sí mismo es todavía más explícita en *Alcibiades*, donde el joven personaje que da el nombre al diálogo está cruzando, como subraya Foucault, la “edad crítica” en la cual los chicos no pueden ser objeto de las atenciones eróticas de los hombres: él está ingresando en el mundo en que los adultos tienen que concentrar el propio interés en la conducción de la ciudad (1982: 34). En este difícil limbo que se sitúa entre el *erōs* y la *polis*, entre educación y política, Sócrates se acerca al joven y ambicioso discípulo para guiarlo en la compleja tarea de devenir *politikos*, ciudadano capaz de gobernar. Como nota Foucault, Sócrates considera como presupuesto necesario al ejercicio del poder la educación en la *epimeleia heautou* (1982: 38), que es ajena a los intereses de la educación erótica ateniense. De hecho, subraya Foucault, los hombres que tenían que *ocuparse* de Alcibiades querían sólo su cuerpo, ocupándose entonces no de él, sino de *lo que le pertenece* (132e). Esta necesidad de formar un bueno ciudadano, capaz de gobernar los otros y la ciudad en su totalidad, conduce a Sócrates a la pregunta central del diálogo:

¿Qué es preocuparse de sí mismo (τί ἐστὶν τὸ ἑαυτοῦ ἐπιμελεῖσθαι) (ya que a menudo sin darnos cuenta no nos preocupamos de nosotros mismos, aunque creamos hacerlo) y cuando lo lleva a cabo el hombre? (...) ¿con qué arte podríamos cuidar de nosotros mismos (ποῖα ποτ’ ἂν ἡμῶν αὐτῶν ἐπιμεληθεῖμεν)? (...) Al menos en un punto estamos de acuerdo: en que no sería con el arte con el que pudiéramos mejorar cualquiera de nuestras cosas, sino con el que nos hiciera mejores a nosotros mismos. (127e-128e)

Como subraya Foucault (1982: 44) la búsqueda del *Alcibiades* produce un movimiento desde el problema inicial de definición política (¿qué es el gobierno? Y ¿cómo es un bueno gobernante?) a una crítica de la pedagogía ateniense contemporánea y a la identificación de la correcta *paideia* con la

enseñanza de la *techne* de la *epimeleia heautou*. Sin embargo, el punto final de esta reflexión es la definición del sí, de lo que es “propio”, de un autos que es al mismo tiempo destinatario y actor del cuidado de sí, objeto y autor del conocimiento. Platón —a través de la voz del maestro Sócrates— reconduce el problema del “sujeto”, o de la “naturaleza del hombre” —subtítulo del Alcibiades— (1982: 39), y el tema de la formación y de la definición de la buena praxis política al problema del cuidado de sí, a la pregunta sobre la definición del sí.

En otros términos, la ciudad, en cuanto organización política, se construye a partir de un trabajo de cada uno sobre a sí mismo que no presupone un sujeto metafísico invariable, cuya evidencia es originaria y que funda todas las prácticas y todos los conocimientos. El sujeto, identificado por él (*psychē* 131c), se propone como el término de un proceso de trabajo del sí, como una subjetividad pasible de asumir diferentes formas específicas, entre las cuales se sitúa el *bios* o “modo de vida” propiamente político. Si relacionamos —como sugiere el mismo Foucault— al Alcibiades con la Apología, es posible comprender como la *paideia* socrática no se propone como un pasaje que inicia y termina en una edad específica, sino como un proceso que cubre todo el arco de la existencia del hombre, que afecta, aunque de maneras diferentes, tanto a los viejos como a los jóvenes.

Como ha sido subrayado antes, para Foucault la constitución que en Platón el sujeto realiza de sí mismo no se limita al contexto de una operación privada e individual, sino que se encuadra en el marco de una nueva manera de ser políticamente. En este sentido, la acción de Sócrates es precisamente política. Sin embargo, en la clase del 27 de enero, Foucault vuelve a interrogarse sobre un aspecto de esta auto-constitución del sujeto y al mismo tiempo de auto-salvación, y explica el rol que en ella tiene la figura del maestro (1982: 123-126): todo el trabajo y la vida de Sócrates constituyen la prueba que, en el camino de auto-constitución de cada ciudadano, él juega un rol de mediación y de guía indispensable. De hecho, la relación con el “Otro” es constitutiva de la relación creativa del sí por sí mismo. En otros términos, en el contexto socrático-platónico el sujeto es producto de un trabajo que es al mismo tiempo auto-referencial y parte de un entramado de relaciones que funda y refunda sus formas de vida y de subjetividad.

La relación del sí con el otro no es necesaria solo a un nivel práctico, de trabajo sobre a sí mismo, sino que también concierne al conocimiento: como un ojo que para verse a sí mismo tiene que mirar en otro ojo, así el alma para saber “qué es ella misma” tiene que mirar algo externo que tiene la misma naturaleza, esto es, a otra alma y, más en particular, lo que constituye su núcleo fundamental y divino, lo que es común a todas las almas: el *logos* (132d-133c; pp. 68-69). De hecho, este funda el entramado relacional que liga los hombres, la posibilidad del sujeto de reconocerse en los otros a partir de una naturaleza común, la misma posibilidad del sujeto de volver a sí mismo y producirse como sujeto político.

El movimiento de retorno del sujeto a sí mismo no se realiza a través de una “objetivación” del alma. No hay, según Foucault, una separación, un redoblamiento del alma en dos momentos o figuras, un sujeto que se vea desde fuera a sí mismo como “campo de objetividad interior”, ni tampoco la separación de un yo frente a un mundo objeto de conocimiento. La coincidencia entre sujeto y objeto afecta directamente el proceso del conocimiento, la elaboración de una norma de conducta ética y política de sí y la dinámica de producción del sujeto. Como objeto y sujeto coinciden perfectamente, el conocimiento se configura como una memoria al mismo tiempo de lo divino y de sí mismo (pp. 436-7). La norma llega a un tiempo externa y trascendente al sujeto, colocada en el horizonte ideal, y contemporáneamente interna y immanente a la praxis del sujeto, vinculada a la dimensión ética individual y también directamente a la dimensión político-relacional. En Platón Foucault encuentra un primer ejemplo de *techne tou biou*, de “arte de la existencia” en la cual el sí practica el gobierno de su vida, produciendo un *bios* y auto-constituyéndose como sujeto puesto en relación con el “otro”. El proceso de

constitución del sujeto es inmanente a la relación —al mismo tiempo de pertenencia y de crítica— que el sí entrelaza con su propia dimensión histórica y con la dimensión colectiva de un “nosotros” político. Sin embargo, esta doble relación muestra en Platón una profunda ambigüedad, situándose entre actividad y pasividad, dependencia y autonomía, obediencia a una *paradeigma* normativo preexistente y ruptura crítica que abre a la reinención ética de sí.

Leer a Platón, lejos de representar una empresa filosófica erudita o anticuaria, es una operación estratégica que ofrece a Foucault algunas herramientas útiles para contribuir de una manera original al debate contemporáneo. En otros términos, el texto de Platón, y la antigüedad en general, representa para Foucault un campo de investigación que permite, por un lado, matizar un esquema simplista que opone un sujeto originariamente libre y una constricción externa normativa y represiva y, por el otro, repensar la norma y el sujeto fuera de las categorías tradicionales de “natural” y “artificial”, “trascendente” y “inmanente”, “causado” y “causante”, “interioridad” y “exterioridad”, según una inquietud que ha sido reconocida como compartida, por ejemplo, por la contemporánea reflexión de Canguilhem: ¿cómo es posible interpretar norma y vida, sujeto y relación como elementos de un único entramado?

Bibliografía

- Bontempi, M. (2013). “Ordine e cura: la legge nella concezione platonica del sé”, *Thaumàzein*, n.º 1, pp. 165-185.
- Cremonesi, L. (2008). *Michel Foucault e il mondo antico: spunti per una critica dell'attualità*, Pisa, ETS.
- Firmiani, M. (2000). *L'arcaico e l'attuale. Lévy-Bruhl, Mauss, Foucault*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Foucault, M. (1997). *La verità e le forme giuridiche 1973*, *Archivio Foucault 2: 1971-77, Poteri saperi strategie*, Milano, Feltrinelli, pp. 83-165.
- Foucault, M. (2001a). *Dits et écrits II. 1976-1988*, Paris, Gallimard.
- Foucault, M. (2001b). *L'Hermeneutique du sujet – Cours au Collège de France. (1981-1982)*, Hautes Études, Le Seuil, Gallimard.
- Gros, F. (2001). “Situation du cours”, en: Foucault, M. *L'Hermeneutique du sujet – Cours au Collège de France. (1981-1982)*, Hautes Études, Le Seuil, Gallimard, pp. 489-526.
- Macherey, P. (2011). *Da canguilhem a Foucault. La forza delle norme*, Pisa, ETS.
- Platón (s/f). *La Apología de Sócrates*,
- Revel, J. (2004). *Fare multitudine*, Soveria Mennelli, Rubettino Editore.
- Revel, J. (2008). *Dictionnaire Foucault*, Paris, Ellipses.
- Revel, J. (2013). “Passeggiate, piccoli excursus e regimi di storicità”, *La forza del vero: un seminario sui corsi di Michel Foucault al Collège de France (1981-1984)*, Milano, Verona, pp. 159-179.
- Vegetti, M. (1986). “Foucault e gli antichi”, *Effetto Foucault*, Milano, Feltrinelli, pp. 39-45.
- Veyne, P. (1994). *Como se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*, trad. de Joaquina Aguilar, Madrid, Alianza.
- Veyne, P. (1986). “È possibile una morale per Foucault?”, *Effetto Foucault*, Milano, Feltrinelli, pp. 30-38.

Filosofía del devenir: ¿un adiós a la esencia?

Facundo Sebastián Jorge
Universidad Nacional del Sur
facundo_jorge@hotmail.com

“Para quien se instale en el devenir, la duración aparece como la vida misma de las cosas, como la realidad fundamental”
Bergson

Experimentamos en medio de lo viviente como si estas cosas tuvieran cierta esencialidad, un rasgo distintivo que hace que parezcan cada una diferente a las otras. ¿Cómo es que en una melodía, aun teniendo los mismos tonos que una decena de melodías, sentimos un carácter de novedad cada vez que la oímos? Dos sensaciones de diferente naturaleza ante este acontecimiento: primero, a nuestros oídos, la indivisibilidad de la frase musical, el modo de organización singular del sonido como si cada nota fuera inseparable de las demás, la sensación de acompañamiento no solo del *tempo* sino de la intensidad tonal de la melodía con nuestro *tempo* e íntima intensidad tonal que nos mecen en una misma cadencia dentro de cierto espesor o tensión única, el sentimiento de una extraña familiaridad, la intuición de la resolución de la melodía, en fin, el sentimiento *cualitativo* que de ella tengo; segundo, el reconocimiento de la escala dentro de la cual cierta cantidad de notas posibles quedan comprendidas, el nombre del tono principal y los nombres de los acordes que se van siguiendo uno tras otro, la comparación con melodías semejantes, el discernimiento de los golpes que marcan el tempo como separados unos de otros por un intervalo, la clasificación de la melodía en un género musical específico, en fin, la relación que establezco con la misma desde la semejanza del concepto y el pensamiento.

Nuestra intención en este ensayo es la de sumergirnos en ese aspecto cualitativo, porque creemos que es desde allí desde donde hay que partir, incluso hasta mantenerse, para indagar por la esencia de lo viviente. Siendo así, es ineluctable que la problemática deberá estar dirigida por un *cómo* más que por un *qué*. No por azar hemos elegido la imagen moviente de una melodía para referirnos a la vida, puesto que será la noción de *duración* de Bergson, estimada como “la tela misma de nuestro ser y de todas las cosas” (Bergson, 2004: 104), la que nos ayudará en nuestro propósito de pensar la esencia de lo viviente sin caer en perspectivas sustancialistas, ni en la dicotomía eternalista/nihilista o la oposición entre esencia y devenir; y es esta duración, justamente, la que se intenta definir no desde el aspecto horizontal de la melodía sino desde la verticalidad de la armonía; es decir, no desde el tempo o cantidad de instantes, sino desde el espesor o tensión, desde la tonalidad, desde la cualidad: desde el *modo* en que se funde consigo misma en las vibraciones de su devenir. Bergson ha insistido en toda su obra desde el *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia* (1888) que la duración real no es cuantificable porque no es la yuxtaposición de instantes discontinuos sino la interpenetración mutua de “estados” que

no son más que *tendencias*, devenires. En medio de estas tendencias se inserta la *intuición filosófica* bergsoniana, acompañando una duración caracterizada como *memoria, multiplicidad cualitativa, intensiva, heterogénea, indivisa, simple, irreversible, que se hace continuamente, y que avanza en sucesión específica*. Con la intuición, entonces, se accede a una duración real que no *pensamos* sino que *sentimos*: una duración *vivida*, experimentada por un ser viviente.

Estos aspectos de la duración bergsoniana serán relámpagos que alumbren esa oscura noche que es la respuesta a la pregunta por la esencia de lo viviente, en un trabajo que lleva inmanente un doble problema: el de la permanencia y el de la distancia con respecto al objeto de estudio.

Distancia e intuición filosófica. Duración y diferencia

Si la duración real no puede ser pensada ¿cómo accedemos a ella? Bergson diría que ya lo estamos haciendo, puesto que eso es lo que somos, sólo que si nos situamos desde la mirada de la inteligencia el *pasaje* de la duración será oscuro porque solamente captaremos posiciones y no accederemos al *intervalo* de esas posibles detenciones que es la duración real. De la impotencia de la inteligencia para acceder inmediatamente al devenir proviene la necesidad de prepararse para recuperar la intuición.

Incontables son los ejemplos que Bergson utiliza en sus obras al referirse a la duración o al movimiento, y no es casual que los utilice para aquello que es inaprehensible. La más recurrente para la duración es la imagen del vaso con agua azucarada: «la duración real es la *impaciencia* de beber el agua azucarada desde que arrojo el azúcar al vaso con agua hasta que se disuelve para beberla». Ahora bien, consideramos que esa serie de ejemplos no son meros ejemplos que explican o intentan aclarar una teoría, sino al revés: los llamados ejemplos son las experiencias reales por las cuales Bergson intuye la duración: son las intuiciones que él ha tenido al sondear en la intimidad de ella. Lo teórico viene luego, lo conceptual alumbra a la intuición para sacarla de la inmediatez y poder expresarla. Los supuestos ejemplos no son inventados, ni están adaptados a medida de una teoría preexistente, sino que la teoría se ajusta a las intuiciones. En esto radica la precisión de su «filosofía de la vida» que consiste en “invertir la dirección habitual del trabajo del pensamiento” (Bergson, 2013: 213) trascendiendo la perspectiva humana y los «conceptos simples» a través del esfuerzo de la intuición, puesto que la dirección habitual del trabajo del pensamiento va de lo semejante a lo semejante e intenta reconstruir el movimiento a través de lo estable, y si queremos, en cambio, percibir la esencia de la cosa en su devenir, es a través de la intuición, esa “*simpatía* a través de la cual uno se transporta al interior del objeto para coincidir con lo que tiene de único y por consiguiente de inexpresable” (Bergson, 2013: 183), como daremos con aquella singularidad. Aproximación a la diferencia que no refiere a las diferencias exteriores del objeto o del individuo sino a su duración, es decir, a las del proceso por el cual se constituye: *cómo* durar es su esencia. La manera en que dura, en que se organiza, marca una tendencia: cómo el individuo se va creando a sí mismo perpetuamente. La tendencia nos pone en una línea de hechos en la cual se ve la acentuación de un carácter o cualidades, pero no una proporción estable de cualidades, es decir, no sus diferencias de grado sino su diferencia de naturaleza. El individuo no queda atrapado en una forma, ni es un estado fijo sino estados en movilidad y nacientes: no hay cosas ni formas sino cualidades, y la cualidad es siempre una transición. En fin, a través de la intuición como emoción y acompañamiento del proceso podremos dar cuenta del comportamiento de la tendencia como si esta se dirigiera, con cierta *probabilidad*, hacia un límite sin caer en la fijación del resultado; sería la captación de cierta tensión del impulso de la vida.

Bergson parte de la experiencia interior para dar cuenta de los aspectos de la duración. Entonces, aparece en primer lugar como dato inmediato de la conciencia. Pero no hay que entender a esta como

inteligencia o Razón sino más bien como voluntad, una fuerza psíquica, una energía espiritual. Por ende, no es exclusivamente humana: “la conciencia es, en principio, coextensiva con la vida” (Bergson, 2012: 21). Y se define, entre otras cosas, como facultad de elección y memoria: se apoya en el pasado y se inclina, con su potencia de obrar, tendiendo un puente, hacia el porvenir; y elección como sinónimo de creación de novedad, en tanto esta fuerza psíquica es, pues, “la facultad de extraer de sí misma más de lo que contiene” (Bergson, 2012: 34-35). Se puede atisbar que esta experimentación y sondeo en la duración no se agota en el plano de lo psicológico sino que va a ser fundamental para toda su filosofía: la duración posee un carácter ontológico: «el universo dura». Esa lógica de la duración elude concepciones tanto mecanicistas como finalistas que proyectan el trabajo de «fabricación» del hombre a la naturaleza toda, allí donde hay, distintamente, trabajo de «organización». Esta consideración *sub specie durationis*, no solo de las manifestaciones particulares de la vida sino de la vida en general, permite al filósofo relacionarse con esta en su devenir, es decir, la misma pero no en tanto algo hecho sino en tanto proceso actuante en las direcciones divergentes de su evolución.

Volviendo al punto de partida, nos dice Bergson: “Nuestra duración puede presentárenos directamente en una intuición, puede sugerírse nos indirectamente a través de imágenes...” (Bergson, 2013: 190). Damos directamente con la duración a través de la intuición. La intuición de la duración es, así, un conocimiento absoluto, simple¹ de una duración que es también simple e indivisa. No obstante, habiendo tenido la intuición podemos hacer una abstracción y hablar de una multiplicidad² de lo que fue intuido, decir que tiene partes, analizarla, hacer imágenes y conceptos de ella. Lo que sería imposible es el camino inverso, es decir, no podríamos recomponer el todo con las partes exteriores unas a otras dado que este no es una adición de elementos discontinuos ni acabados. Es posible, sí, orientar la intuición a través de imágenes: una especie de preparación de la disposición que uno debe adoptar para tener o recuperar la intuición. Una camaradería de imágenes, de manifestaciones superficiales reguladas de modo tal que no tomen el lugar de la intuición. En esto radica la facultad sugestiva de la imagen: en señalar una disposición del cuerpo para tener una intuición (Cfr. Bergson, 2006: 21-25).

Si en lugar de pretender analizar la duración (es decir, en el fondo, hacer su síntesis con conceptos), nos instalamos ante todo en ella mediante un esfuerzo de intuición, tenemos el sentimiento de cierta tensión bien determinada, cuya propia determinación aparece como una elección entre una infinidad de duraciones posibles. Desde entonces percibimos duraciones tan numerosas como queramos, todas muy diferentes entre sí (Bergson, 2013: 207-208).

A lo que accedemos, entonces, es a cierta tensión de la duración, a una tonalidad dentro de la inmensidad de virtualidad que esta comprende. Salen a la luz varias de sus características: heterogeneidad, incluso consigo misma, que no excluye su continuidad e indivisibilidad. Aspectos que son comprensibles desde el punto de vista de la multiplicidad cualitativa y sucesión específica.

En la sucesión específica encontramos la coexistencia virtual, o sea, todas las tensiones, de la duración, puesto que implica una prolongación de un estado en otro, una serie de estados confusos sin marcos precisos que jamás tienden a exteriorizarse unos de otros sino que se organizan de un modo solidario, que no se relacionan como contenido/continente sino que todos a la vez ocupan por completo nuestro ser. He ahí la continuidad indivisible pero no indivisa de la duración, puesto que difiere consigo misma por naturaleza y no por grado. Un tiempo homogéneo sería una duración sin cualidad, sin singularidad, sin matiz propio, sin intensidad sino con extensión, susceptible de ser analizada, es decir,

¹ Intuición como acto simple no significa *síntesis* sino *impulso motriz*, incitación al movimiento (Cfr. Bergson, 2013: 223).

² Bergson distingue multiplicidad numérica, distinta, cuantitativa de la multiplicidad cualitativa que es la propia de la duración, que implica una sucesión de tendencias que se penetran mutuamente. De ahí la heterogeneidad de la duración.

dividida sin modificar su naturaleza, en fin, un tiempo pensado con categorías espaciales con instantes que se relacionan en exterioridad recíproca. Esta exterioridad recíproca, característica del espacio, hace endósmosis con la sucesión específica y da como resultado el tiempo homogéneo (Cfr. Bergson, 2006: 81). Siendo así, la medición de las oscilaciones de un péndulo olvida que su origen es la duración real. Supóngase que al cabo de 15 oscilaciones del péndulo de un reloj una persona se duerme: ¿podemos creer que la quinceava oscilación fue la causante del efecto aun cuando sabemos que la debilidad de la excitación sonora era la misma? ¿Por qué esta última no es eternamente soportable? Lo cierto es que las excitaciones se añaden unas a otras organizándose como frase musical, modificándose en su totalidad por la añadidura de una nueva nota, entonces, decir que la sensación era la misma no es pensar la sensación sino la causa objetiva despojada de una conciencia. La organización rítmica y la memoria, o sea, los diferentes instantes-movimiento que se funden y se tiñen entre sí formando una frase musical, fueron ocasión para que la persona se durma. Pero aun así pudimos contar las oscilaciones. Aun así medimos ese tiempo y pudimos yuxtaponer una oscilación tras otra en una multiplicidad distinta, decir que un sonido era igual a los otros en su intensidad, es decir, hacer del tiempo un medio homogéneo. El hecho de que el péndulo oscile simultáneamente a nuestra duración real hace que mezclemos la exterioridad recíproca de cada oscilación, que desaparece cuando aparece la siguiente, con la sucesión de penetración de la duración real interna. Las oscilaciones de la péndola descomponen nuestra vida interior y de ahí la idea errónea de una duración homogénea interna. A su vez, las mediciones de las oscilaciones del péndulo se aprovechan de nuestra duración, gracias a los recuerdos de nuestra vida consciente que conserva cada instante, y los organiza pero no ya en sucesión sino yuxtaponiéndolos en un espacio auxiliar, en un tiempo derivado: así se crea la idea de una cuarta dimensión del espacio: el tiempo homogéneo. No obstante,

La pura duración bien podría no ser sino una sucesión de cambios cualitativos que se funden, que se penetran, sin contornos precisos, sin tendencia alguna a exteriorizarse unos con relación a otros, sin parentesco alguno con el número: sería la heterogeneidad pura (Bergson, 2006: 79).

La sucesión específica se da solo con multiplicidades cualitativas formando una continuidad indistinta. “Toda duración es espesa: el tiempo real no tiene instantes” (Bergson, 2004: 93). Marcar un instante sería poner un término a la duración; esta dejaría de durar. En cambio, “es esencia misma de la duración y del movimiento el hallarse siempre en vías de formación” (Bergson, 2006: 88). Si bien, podemos, retrospectivamente, pensar en instantes de la duración, si bien podemos simultáneamente captar algo como uno y múltiple, la intuición de la duración se da antes de la división que hace el pensamiento para dar con lo simple de ésta accediendo inmediatamente. A través de esta operación, que conserva la calidad de moviente de la duración, siempre variante, derramándose, y que no deja de continuarse modificándose, captamos el despliegue de una realidad que es continua y, a su vez, inmensa multiplicidad. Es decir, que su heterogeneidad no anula la continuidad, sino que la hace posible, y esa continuidad *irreversible* hace posible su variación, su cambio, su imprevisibilidad. La duración si no es invención, si pierde su eficacia, no es absolutamente nada; si deja de modificarse ya no es duración; y en tanto que insiste como memoria actuante conserva el pasado que empuja hacia un porvenir que, agregándose y prolongándose sin cesar, la altera.

Duración como esencia moviente

Si pensamos la duración cualitativa como esencia del ser viviente, tendremos que la historia de aquel no será una línea temporal sino toda su duración ensanchada en el presente, y por eso, una esencia moviente y abierta que no deja de dilatarse, de crearse a sí misma sin completarse, e igualmente simple, indivisa, heterogénea, portadora de una inmensidad de virtualidad, una multiplicidad cualitativa en sucesión específica, y que empuja sin finalidad hacia el porvenir. A su vez, el individuo convive con otras duraciones, se individua con otras duraciones, crea otras duraciones. Entonces, si consideramos la duración del universo, los seres no serían una multitud fraccionada sino una multiplicidad cualitativa de tendencias o devenires que se funden en sucesión específica: notas indivisas de una melodía que se organizan sin perder su matiz propio y que a su vez se tiñen unas a otras. Las tensiones de las duraciones de los individuos, bajo esta lógica, no serían más que divisibles para una inteligencia que aplique sus leyes para delimitarlas y dominar resultados con sus mediciones, cortando, dividiendo, acortando las duraciones a su gusto, pero “¿pueden, sin desnaturalizarla, acortar la duración de una melodía?” (Bergson, 2013: 24). Así, una inteligencia infinita captaría el todo como algo dado, podría ver simultáneamente y de modo estable múltiples grados de intensidad, proporciones de duración, y podría predecir todo acontecimiento achicando los intervalos de las supuestas posiciones. Pero para un oído infinito y absoluto podría ser esta melodía unidad y multiplicidad al mismo tiempo, una «simultaneidad de flujo», es decir, captarlas como un todo pero distinguir tonalidades. Así, captaría tendencias y comportamientos en un todo abierto, y el ser de oído absoluto podría tener una probabilidad del sonido que vendrá. Solo para la intuición de un ser infinito la auscultación de la duración sería absoluta: esta sería un todo indivisible y abierto. Así, menos que un dirigente y más que un expectante, acompañaría la duración del universo con la suya propia y se sorprendería de cada creación, de cada «triumfo de la vida». Lo cual, no sería más que una hipótesis.

Por ello, nos hemos ocupado de dar algunas características de la esencia de lo viviente para Bergson, en las que concordamos en cierto sentido, porque creemos que tales aspectos de la misma nos proponen un modo de relación con la vida desde una perspectiva dinámica y más profunda de su tejido, ampliando la perspectiva con la cual la inteligencia se relaciona con esta, e incluso considerarla sin una finalidad establecida de antemano. Para nosotros tal filosofía es una invitación a preparar nuestra disposición para encontrarnos con lo novedoso e insertarnos en el devenir a través de la intuición.

Bibliografía

- Bergson, H. (2004). *Duración y simultaneidad (A propósito de la teoría de Einstein)*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- Bergson, H. (2006). *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*, Salamanca, Sígueme.
- Bergson, H. (2012). *La energía espiritual*, Buenos Aires, Cactus.
- Bergson, H. (2013). *El pensamiento y lo moviente*, Buenos Aires, Cactus.

Nadie escuchó a Gerónima

María Paula Mujica

Universidad Nacional del Sur

mariapaulamujica@hotmail.com

Introducción

El médico psiquiatra Jorge Pellegrini da a conocer en 1981 un inquietante caso vinculado a los pueblos originarios. Cinco años atrás, una mujer de origen mapuche llamada Gerónima y sus cuatro hijos fueron apartados de su hogar y trasladados a un hospital con el objetivo de mejorar su salud y calidad de vida. Los resultados fueron desalentadores: tres de los niños murieron a causa de contraer una enfermedad dentro de ese mismo hospital donde se pretendía curarlos y Gerónima terminó enloqueciendo.

¿Por qué la historia de la familia mapuche tuvo tal desenlace? A lo largo de este trabajo se desarrollarán tres enfoques filosóficos buscando una respuesta al interrogante. Desde el punto de vista gnoseológico se abordará a Friedrich Nietzsche y su concepción de verdad por consenso. Luego se analizarán las cuestiones de salud, autonomía del paciente y vida medicalizada desde la mirada bioética de diferentes autores. Finalmente, a través de los aportes de Michael Foucault y Peter Sloterdijk se reflexionará sobre los aspectos de normalidad, el encierro, las esferas de la realidad y del otro.

El fin de este trabajo es emplear a la filosofía como una herramienta para abordar y resolver cuestiones significativas como lo es la problemática que gira en torno a los pueblos originarios y sus derechos a la dignidad y la vida que les son negados hace más de quinientos años.

Una mapuche que murió de tristeza

Gerónima fue una mujer mapuche que vivía junto con sus cuatro hijos: Paulino, Floriano, Eliseo y Emiliana, en Trapalcó, ciudad de Río Negro. Su vida cambió abruptamente el 12 de agosto de 1976, cuando la patrulla policial “El Cuy” los trasladó sin previo aviso a un hospital de General Roca. El objetivo era mejorar su calidad de vida. Así, “Trapalcó pasó a ser una sucesión de imágenes recreadas en las que se plegó buscando refugio” (Pellegrini, 1982: 11).

Al momento de llegar fue separada de los niños. En el cuadro clínico se determinó que al momento de ingresar al hospital, los cuatro niños no presentaban patologías, salvo los casos de Eliseo y Emiliana, que presentaban enfermedades de tipo pulmonar, comunes en esa zona.

Pasó el tiempo y la familia no presentó mejorías, sino que fue empeorando. Al observar las notables desmejoras que presentaban Gerónima y sus hijos, se puso en duda la continuación del tratamiento y finalmente el cuerpo médico llega a la conclusión de que lo mejor es respetar la voluntad de la familia, por lo que los cinco son dados de alta.

La historia continúa con el reingreso al hospital de toda la familia en noviembre de 1976. Paulino, Floriano y Emiliana murieron a causa de una enfermedad llamada “coqueluche”, la cual fue contraída por los niños durante su internación. Eliseo también reingresa con coqueluche pero logra salvarse. Gerónima, por su parte, terminó enloqueciendo y luego de un tiempo, también murió. La justificación para todos los casos fue “No tuvo defensas” (Pellegrini, 1982: 14).

Parte 1

Para abordar el enfoque gnoseológico presentamos el pensamiento de Friedrich Nietzsche, quien define a la verdad como “(...) una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes...” (Nietzsche, 1998: 25).

Lo que plantea este autor es que cada cultura humana determina su verdad. Así, la verdad son relaciones que se establecen entre los hombres y estas mismas son usadas prolongadamente en el tiempo, lo que hace que queden firmes dentro de esa cultura y permanezcan con el paso del tiempo en la misma. Ésta concepción de verdad refiere a un sentido de verdad por convención o consenso, según el cual existe una correspondencia entre la proposición y lo acordado en una determinada comunidad. Esto significa, por consiguiente, que cada una de ellas, a partir de diferentes interpretaciones de hechos, configura una realidad propia, una forma de vida que respeta y pone en práctica.

El caso analizado muestra que la comunidad argentina, en ese entonces, tenía diferentes interpretaciones que sostenía como verdaderas y las ponía en práctica. Sin embargo, aquellas eran absolutas, la única posibilidad de verdad y no se le daba lugar a otras interpretaciones. “Absolutizar (...) quiere decir pretender que la propia visión del mundo es la única viable, correcta, que se ajusta ‘verdaderamente’ a la forma de las cosas; la única que da cuenta de la realidad en un sentido último” (Kalinski *et al.*, 1996: 259). El otro, con verdades diferentes, estaba equivocado.

Gerónima relata que en la zona hacía poco frío, y que en situaciones de lluvia su casa no goteaba porque es de chapa de cinc. Mantenían caliente su hogar con fuego, dormían en el suelo cubierto de pilche todos juntos y se tapaban con una frazada y un poncho. Se alimentaban con carne, pucheros, fideos, polenta; aclarando que comían poco. Estos factores se consideraron determinantes para confirmar la necesidad de una internación médica. Pero el error estuvo allí, en creer que precisaban salir de aquella vida. Las reacciones de Gerónima en el hospital demuestran tal equivocación: no soportaba estar separada de ellos ni encontrarse en un ambiente muy diferente al que vivía. Atormentada, no usaba los baños, dejó de ingerir alimentos y sus llantos y desesperación la llevaron a tener una crisis depresiva. “Ella ve todo eso. Que sus hijos están en otro lado. Que los pinchan. Que les hacen lavados gástricos, que van, que vienen con un cuidador de blanco al lado. ¿Hasta cuándo?” (Pellegrini, 1982:12). En momentos finales Gerónima sufrió un brote psicótico en reacción a la hostilidad del medio en que se encuentra y su organismo desmejoró en gran medida, presentando infecciones y desnutrición. Sus hijos no tuvieron mejor suerte, como Emiliana quien dejó de alimentarse y perdió peso.

Así se muestra lo desfavorable que fue el intentar adaptarlos a una verdad diferente, destacando la importancia de comprender que cada cultura, de acuerdo a lo que cree conveniente para su subsistencia constituye su propia realidad, sus propias interpretaciones de hechos. Interpretaciones que deben ser respetadas, ya que de lo contrario las consecuencias serán negativas, como ocurrió con Gerónima.

Parte 2

Hoy en día se podría afirmar que nuestra vida se encuentra medicalizada. La medicina avanza a pasos agigantados, y cada vez se pueden descubrir más de una solución ante los problemas físicos habituales. “En nuestra vida cotidiana vivimos rodeados de mensajes publicitarios en los que la bondad y efectividad de los productos ha sido científicamente probado” (Pis Diez, 1994: 38).

La medicina brinda infinitas posibilidades para estar sano. “Sin embargo, ya no basta con sentirnos sanos, ahora debemos probar que lo estamos” (Pis Diez, 1994: 38). Ya se encuentra socialmente pautado lo que se considera saludable y lo que se considera patológico.

Todas nuestras vidas están reguladas por la medicina; desde que nacemos en el hospital hasta que morimos (generalmente también en el hospital) todos tomamos fármacos, hacemos los ejercicios, seguimos una dieta. El consumo de la salud se ha transformado en prácticamente una religión... (Mainetti, 1994: 90).

Estas aproximaciones nos sirven para interpretar el por qué, la necesidad de llevar a Gerónima y a sus niños a un hospital y comenzar su tratamiento de manera inmediata. Si bien no hablamos de un caso actual, la actitud de los médicos y la sociedad frente a Gerónima fue la misma. Se encontraron a una familia que, según ellos, no llevaba una vida saludable y en consecuencia, sintieron la necesidad y el deber de devolverle su salud y bienestar. Es importante destacar que Gerónima no fue consultada sobre si quería someterse junto con sus hijos a los tratamientos.

¿Cómo llegó desde Trapalcó? Podría decirse que no llegó: la llegaron. Una patrulla policial de El Cuy acertó a pasar por su playa, la cargó y la trajo con sus hijos. Así fue como entró al hospital sin estar enferma; simplemente por ser Gerónima... (Pellegrini, 1982: 11).

Surge aquí un problema de carácter bioético: la autonomía del paciente, que no fue respetada.

(...) Algunos (médicos) todavía siguen considerando que el paciente que se interna pierde la capacidad de decidir. Parecen no reconocer la facultad de decisión de sus pacientes y deciden por ellos o limitan el área de autonomía que les corresponde legítimamente (Franca-Tarragó, 2008: 37-38).

No fue hasta que se comenzaron a ver malos resultados que los médicos se cuestionaron sobre el tratamiento que le estaban realizando y finalmente decidieron liberar a la familia mapuche de los tratamientos en el hospital y fue devuelta a su hogar. Pero ya era tarde.

Otra cuestión que surge es el problema de *asimetría*. El paciente está enfermo, el médico, sano. “El médico comprende más y es más útil al paciente que lo que el paciente comprende y es útil al médico” (von Engelhardt, 2004: 71). Lo que creyese Gerónima sobre su salud, en comparación con las propuestas médicas no era de utilidad, no servía. Su manera de ver la realidad no equiparaba a la visión de los médicos. Pero dadas las consecuencias de aquellas acciones, que fueron notablemente distintas a las que se esperaban, se puede concluir que lo que llevó a las inesperadas muertes fueron, desde el enfoque bioético, la falta de autonomía de la paciente y la asimetría, la imposibilidad que tuvo Gerónima de elegir su destino y el de sus hijos. La quita de la posibilidad de elegir sobre su salud y sobre su vida. Nuevamente, la imposición de una creencia por sobre la otra.

Los médicos debemos ser respetuosos con las creencias y las decisiones de los pacientes aunque estas no sean compatibles con las nuestras. Pretender cambiar mediante coacción o manipulación fraudulenta la voluntad de terceros es manifiestamente contrario a la ética (CataldiAmatriain, 2004: 172).

Parte 3

Gerónima y sus niños no fueron solos al hospital, sino que los llevaron hacia él. Pero, ¿cómo sabían que estaba enferma? Había alguien que, sin dudas, los estaba vigilando: la sociedad. Una sociedad normal vio a la familia mapuche, que desentonaba de esa normalidad cotidiana a la que estaban acostumbrados. Una sociedad que no quería que la mapuche llevara una vida que no era normal. Había que ayudarla. Había que encerrarla en el hospital a toda la familia y devolverla sana a la comunidad.

Este espacio cerrado, recortado, vigilado, (...) en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, (...) en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido entre los vivos, los enfermos y los muertos (Foucault, 2002: 201).

Para Foucault hay varios ejemplos de dispositivos de encierro, entre ellos los hospitales. Allí es adonde van los locos y los enfermos. Allí es adonde llevaron a Gerónima y a sus niños.

A través de las vivencias de Gerónima en la clínica, es evidente que se sentía encerrada en una prisión, vigilada constantemente bajo la mirada de los médicos y sometida a tratamientos con el fin de normalizar su situación. Una sociedad que no quería que llevara una vida que no era normal. Es así como sus cuerpos dóciles fueron controlados y sometidos a los deseos de una comunidad que los catalogó de enfermos, de anormales.

Con la medicalización, la normalización, se llega a crear una especie de jerarquía de individuos capaces o menos capaces, el que obedece a una norma determinada, el que se desvía, aquel a quien se puede corregir, aquel a quien no se puede corregir, el que puede corregirse con tal o cual medio, aquel en quien hay que utilizar tal otro. Todo esto, esta especie de toma de consideración de los individuos en función de su normalidad, es, creo, uno de los grandes instrumentos de poder en la sociedad contemporánea (Foucault, 2012: 36-37).

Los médicos tomaron la decisión de internarlos porque aparentemente no estaban en condiciones de decidir por su salud ni por sus vidas. Ellos ejercían su poder, no solo por decidir el destino de la familia mapuche, sino el poder que ejercieron posteriormente por sobre los cuerpos de la misma. Cuerpos dóciles. Los médicos no tenían poder por sobre sus cuerpos, sino que más bien ejercían el poder en ellos a través de la imposición de un tratamiento y una vida nueva en el hospital con la que Gerónima no estaba de acuerdo.

Por otro lado, tomaremos brevemente a Peter Sloterdijk y su teoría de las *esferas*.

La esfera es la redondez con espesor interior, abierta y repartida, que habitan los seres humanos en la medida en que consiguen convertirse en tales. Como habitar significa siempre ya formar esferas (...), los seres humanos son los seres que erigen mundos redondos y cuya mirada se mueve dentro de horizontes (Sloterdijk, 2003: 37).

Los hombres crean esferas, burbujas que pueden explotar en cualquier momento, o terminan uniéndose con otras y creando burbujas más grandes. La primera de todas ellas es el vientre materno, nuestro primer refugio, dentro del cual nos sentimos cómodos, hasta que estalla y nos encontramos con el mundo exterior, totalmente diferente.

Para Gerónima, su hogar era su burbuja. Podríamos decir que estaba en su “vientre materno”. Ella y sus niños tenían su propio espacio, su refugio. “Puesto que el ser humano mediado es un ser que viene en principio de un espacio interior íntimo, arropado, busca también cobijo más tarde y, si no lo encuentra, intenta crear espacios de refugio. Eso no se consigue siempre” (Safranski, 2003: 16). De hecho, Gerónima sufrió desde el primer al último día de su paso por el hospital. La sacaron de aquella burbuja donde vivía, de su realidad y la encerraron en una nueva, a la cual nunca se adaptó. Una esfera que se impuso por sobre la de Gerónima y terminó destruyéndola.

Conclusión

Como primera conclusión, haremos hincapié en la importancia de la filosofía, que sirve como herramienta para pensar sentidos como los que nos encontramos en el caso de Gerónima. Una verdad considerada absoluta por parte de los médicos que atendieron a la familia mapuche, a partir de la cual se determinó que tenían pésima condición social, tomando la decisión de trasladar a todos los miembros al hospital y tratarlos para mejorar su calidad de vida. Con los aportes sobre verdad como consenso y absolutización de creencias se desprenden el resto de las problemáticas abordadas en este trabajo. Manteniendo sus verdades como únicas y sin tener en cuenta si Gerónima estaba decidida a ingresar con sus niños al hospital o no, es decir, sin respetar la autonomía del paciente, se la sometió a diversos tratamientos que la llevaron a ella y sus hijos a un desenlace fatal. En el caso se muestra esta relación asimétrica entre el cuerpo de médicos y Gerónima. En ningún momento pudo decidir. No sólo no tuvieron en cuenta sus verdades, su cultura o sus decisiones en cuanto a su salud y la de sus niños, sino que se consideró anormal la vida que estaba llevando. La cuestión de normalidad-anormalidad fue otro factor que desencadenó la historia de Gerónima. Al decidir que no estaban viviendo normalmente, se sacó a la familia de su burbuja, su único refugio en el mundo, y se la llevó a uno nuevo, diferente, para convertir su vida anormal en normal.

Como segunda conclusión, a partir del desenlace que tuvo la historia de Gerónima y los distintos aportes filosóficos, es evidente la necesidad de realizar un trabajo de campo. No se puede determinar la situación en la que se encuentra una familia sin desprendernos de nuestras verdades para adentrarnos en las suyas: conocer su cultura, cómo viven, cómo se sienten, si están a gusto, si presentan necesidades, entre otras cuestiones. A partir de allí se podría haber determinado si Gerónima y sus niños realmente necesitaban ayuda y de qué tipo en caso de precisarla.

Como tercer y última conclusión, que se desprende de las anteriores, se nos invita a través de la filosofía a comenzar a dirigir nuestra mirada hacia el otro. Actualmente vivimos en un mundo donde se presentan diferentes visiones, se practican diferentes costumbres. Nos encontramos en un entorno repleto de multiplicidades, las cuales involucran a personas. Como en el caso de Gerónima, la cual tenía un modo de vida diferente al de su entorno. Sin embargo, no se la vio como un otro respetable, ni se tuvo en cuenta que provenía de una cultura diferente, con sus propias verdades, sino que la sociedad vio una familia anormal, con su salud deteriorada. Pero estas resoluciones, tanto de los médicos como de la sociedad se determinaron desde su propia mirada, no desde la mirada de Gerónima, de ese otro que se encontraba frente a ellos. No se realizó un trabajo de campo que permitiera conocer su forma de vida para luego sacar conclusiones. Es por ello que se remarca la importancia de tener en cuenta al otro.

Conocerlo, entender que no por ser o vivir diferente está equivocado, sino que es parte de una multiplicidad latente en nuestro mundo. Los pueblos originarios sufren vejaciones desde hace más de 500 años por pertenecer a una cultura diferente, con verdades diferentes, con modos de vida diferentes a los que estamos acostumbrados, pero no por ello equívocos. Se nos invita a conocer la vida de los pueblos originarios, como el mapuche al cual pertenecieron Gerónima y sus niños, pero también a respetarlo, como esperaríamos que ocurra con la nuestra. Se nos invita a oírlos y tener en cuenta sus vivencias, sus formas de comprender la realidad, sus necesidades y lo más importante, el derecho a elegir sobre sus vidas.

Y es que Gerónima en sus momentos de internación dijo “no quiero que me den una mano, quiero que me saquen las manos de encima” (Pellegrini, 1982: 12), pero nadie la escuchó.

Bibliografía

- Cataldi Amatriain, R. M. (2004). “Alcances del principio de autonomía en medicina”, en von Engelhardt, D.; Mainetti, J.; Cataldi Amatriain R. y Meyer ., *Bioética y Humanidades Médicas*, Buenos Aires, Biblos, Academia Argentina de ética en Medicina, pp. 167-172.
- Foucault, M. (2012). *El poder una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Franca-Tarragó, O. (2008). *Fundamentos de la Bioética. Perspectiva Personalista*, Buenos Aires, Ediciones Paulinas.
- Kalinski, B. y Arrúe, W. (1996). *Claves antropológicas de la salud. El conocimiento en una realidad intercultural*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Mainetti, J. A. (1994). “Panorama actual de la Bioética”, *Revista Quirón*, vol. 25, n.º 1, pp. 88-93.
- Nietzsche, F. (1998). *Sobre Verdad y Mentira en sentido Extramoral*, trad. cast. de Luis M. Valdés, Madrid, Tecnos.
- Pellegrini, J. (1982). “Gerónima: historia de una mapuche que murió de tristeza”, *El Porteño*, mayo, pp. 11, 12 y 14.
- Pis Diez, G. D. (1994). “La Bioética como Fenómeno Cultural”, *Revista Quirón*, vol. 25, n.º 1, pp. 34-44.
- Sloterdijk, P. (2003). *Esferas I: Burbujas. Microsferología*, prólogo de Rüdiger Safranski, Madrid, Siruela.
- von Engelhardt, D. (2004). “El principio de la subjetividad (Viktor von Weizsäcker) en la antropología del siglo XX”, en: von Engelhardt, D.; Mainetti, J.; Cataldi Amatriain R. y Meyer L. *Bioética y Humanidades Médicas*, Buenos Aires, Biblos, Academia Argentina de ética en Medicina, pp. 65- 74.

Reconstituir el individuo desde su naturaleza estética.

El artista político como figura heroica en las *Cartas* de Schiller

Santiago J. Napoli

Universidad Nacional del Sur

santinapo@gmail.com

La asociación de la palabra “estética” al estudio de lo bello tuvo un lugar tardío en la historia de la filosofía occidental. Recién sobre mediados del siglo XVIII, y gracias a los aportes de pensadores como Baumgarten, Burke y Kant, dicho término pasó a estar estrechamente ligado al arte, fenómeno sobre el que sería posible la elaboración de “juicios estéticos”. La búsqueda por definir el concepto de belleza y al mismo tiempo dar cuenta de sus expresiones más acabadas fue quizás una de las mayores preocupaciones filosóficas originadas en el seno de la Modernidad.

En los albores del siglo XIX, el filósofo y poeta Friedrich Schiller se atreve a dar un paso más. De acuerdo a sus reflexiones, “el arte se convierte en un punto de vista propio y funda una pretensión de dominio propia y autónoma” (Gadamer, 1993: 121). No solo eso; en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* [1795] la belleza pasa a ser una de las materias más importantes en la constitución antropológica, a tal punto que logra “manifestarse como una condición necesaria de la humanidad” (Schiller, 1991: 134).

Las mencionadas *Cartas* son el tratado filosófico escogido por Schiller para exponer sus principales reflexiones sobre estética. Este texto descubre además una serie de pensamientos acerca de la actualidad política y cultural del poeta, entre los que se destaca la idea según la cual sería necesario crear un modelo de ciudadano, fundado a su vez en un proyecto de hombre completamente nuevo. Esta reinterpretación antropológica exigiría a su vez una revolución estética, llevada a cabo por ciertas personas pertenecientes a algunos pocos “círculos elegidos, donde la conducta es regida (...) por la propia naturaleza bella” (Schiller, 1991: 217).

Estos individuos capaces transformar el género humano encarnan una figura de esencial interés para el presente trabajo: se trata del “artista político”. Este artículo intentará precisar en qué consiste la profunda labor creadora de ése peculiar personaje. Asimismo, mostrará en qué sentido dicha figura constituye el tipo de héroe más perfecto para formar nuevos hombres a través de la belleza, valor que Schiller sitúa por encima de todos a la hora de comprender la naturaleza humana.

La humanidad escindida

En la primera sección de las *Cartas* Schiller realiza un diagnóstico de la época en la que vive. El poeta caracteriza su actualidad como un tiempo absorbido por la política, donde “se decide, según creencia

general, la suerte de la humanidad” (Schiller, 1991: 100)¹. En medio de esta vorágine, el hombre moderno aparece como alguien profundamente escindido. El lazo interno de la naturaleza humana se halla roto a causa de una cultura que exige cada vez más la tajante separación de las clases, los oficios, las artes y las ciencias.

La creciente división de la gran mayoría de las esferas humanas se origina en una oposición más profunda y fatal: el antagonismo de las fuerzas de la razón y la naturaleza. El enorme abismo entre el mundo físico y el moral contrapone inevitablemente al hombre consigo mismo. Frente a ello, el propio individuo solo puede desarrollarse, o bien como naturaleza sensible, o bien como potencia racional, pero en ningún caso según ambas fuerzas constitutivas.

Dicha oposición da como resultado los dos tipos humanos que Schiller observa en su propia época. Por un lado está el *salvaje*, quien “desprecia el arte y reconoce la naturaleza como su dominadora absoluta” (Schiller, 1991: 108), sin tener en cuenta otra legalidad que la del mundo sensible. Por otro lado emerge el *bárbaro*, producto del excesivo refinamiento de la cultura, cuyos principios agravan la naturaleza en tanto responden a las exigencias de una razón que menoscaba y desconoce la sensibilidad.

El mencionado antagonismo de fuerzas imperante en el individuo acarrea consecuencias negativas en el orden social. Los salvajes amenazan todo tipo de organización política, al “precipitarse con indomable furor a la satisfacción de sus apetitos animales” (Schiller, 1991: 109). Los bárbaros, por su parte, despotizan sobre el resto de los individuos. Estas clases civilizadas, en lugar de educar y elevar en dignidad al pueblo, doblagan “bajo la tiranía de su yugo a la humanidad envilecida”, haciendo de la usura y el provecho individual “el ídolo máximo de nuestro tiempo” (Schiller, 1991: 100).

El ejercicio unilateral de fuerzas conduce a la especie humana a una profunda separación que solo parece subsanarse si se prestan oídos a una antigua exigencia espiritual, olvidada ya por la sociedad moderna: armonizar razón y naturaleza. Únicamente su cumplimiento permitirá el establecimiento de una comunidad civilizada sin por ello atentar contra la multiplicidad de individuos sensibles que la constituyen. Schiller cree advertir el éxito de dicha tarea en la adquisición de una *totalidad de carácter* que completaría la humanidad. El cultivo de este rasgo sería responsabilidad de la figura humana que Schiller denomina artista político (*politischer Künstler*)².

El impulso de juego

Crear hombres completos en cuanto a su carácter implica primero el conocimiento del fundamento ontológico del género humano. La labor del artista político es por ello a su vez comprensiva y transformadora, pues de una parte se encarga de reinterpretar la humanidad, mientras que de otra diseña el camino que permitiría su completo desarrollo.

Schiller realiza la primera de estas dos tareas al advertir que el rasgo esencial constitutivo del hombre es el impulso (*Trieb*). Esta particular interpretación descansa a su vez en los conceptos de sensibilidad (*Sinnlichkeit*) y razón (*Vernunft*), que en el hombre se manifiestan como impulsos

¹ Las *Cartas* fueron elaboradas en los años 1793-1794, cuando el Terror revolucionario había alcanzado su máxima expresión en la Francia de Robespierre. Pocos meses antes de publicar su obra, Schiller recibe la noticia de la condena y posterior ejecución del rey Luis XVI. Sobre la compleja relación entre Schiller y la Revolución Francesa, cfr. Karthaus (1989: 210-239).

² Esta figura recibe numerosas designaciones por parte de Schiller, de acuerdo con la falta de estricta sistematicidad que prima en las *Cartas*. Nos encontramos así con otras denominaciones, como “hombre culto” o “alma bella”. Con todo, creemos que el nombre “artista político” se ajusta en mayor medida a la idea del formador de individuos completos, pues remite a la necesidad de moldear nuevos ciudadanos según la profunda naturaleza estética que habita en su interior.

originariamente contrapuestos. La acuñación de este par de principios dialécticos le sirve a Schiller “para analizar la crisis de su época y también como elemento fundamental para determinar el concepto de belleza, que indicaría la salida de esta misma crisis” (Hofmann, 2003: 103-104).

La humanidad se agota en dos impulsos que empujan en direcciones contrarias. El primero de ellos recibe el nombre de *impulso sensible* (*Stofftrieb*) y se encarga de exigir al hombre, de acuerdo con su existencia física, la constante variación. Esto obliga al sujeto a “llenar” el tiempo con sucesivos estados, que le proporcionan diversos contenidos (=materia). El impulso sensible arroja a la persona en medio de la temporalidad y le lleva a extenderse en ella para obtener la mayor cantidad posible de percepciones mediante sus facultades sensoriales.

Además, el hombre está constituido por un *impulso formal* (*Formtrieb*), que exige la unidad de las sensaciones según la capacidad sintética de la razón para luego crear conceptos e ideas. Se afirma así la persona (=yo) entre los cambios de estado; se suprime el tiempo y con él la variación. Este impulso aspira a la verdad y “nos da *leyes*, (...) esto es, universalidad y necesidad” (Schiller, 1991: 141).

Según la doble naturaleza humana, la verdadera fortaleza de cada impulso yace en la capacidad para subordinar a su contrario. En este sentido, el fraccionamiento de las esferas sociales y la división entre hombres salvajes y bárbaros, tal como observa Schiller respecto de su actualidad, se explican fácilmente. Ellas responden a una separación más originaria, una infranqueable pugna de fuerzas que tiende a anular o bien la actividad racional o bien la capacidad sensible, según el obrar recíproco de ambos impulsos. Dadas estas circunstancias, ¿cómo devolver al hombre su naturaleza completa, si la satisfacción de un impulso elimina el accionar de su opuesto? ¿Cómo extirpar la unilateralidad de estas dos potencias originarias?

Schiller responde estas preguntas con una tercera: ¿qué sucedería si el hombre, “a un mismo tiempo, tuviera la conciencia de su libertad y la sensación de su existencia, sintiéndose como materia y a la vez conociéndose como espíritu?” (Schiller, 1991: 149) Este caso implica la aparición de un nuevo impulso, que “propriadamente no es un impulso, sino que describe la interacción armoniosa entre los otros dos impulsos fundamentales” (Hofmann, 2003: 105).

Hablamos del *impulso de juego* (*Spieltrieb*), factor capaz de “hacer convenir el devenir con el ser absoluto y la variación con la identidad” (Schiller, 1991: 149). El obrar de esta potencia contiene los dos impulsos contrarios y por ello mismo suprime sus limitaciones. Cuando el hombre experimenta el impulso de juego, tanto la razón como la sensibilidad son contingentes. El poeta alemán encuentra que el objeto hacia el cual se orienta esta fuerza intermedia corresponde precisamente a “lo que en un sentido amplio denominamos *belleza*”. En una palabra: cuando el juego prevalece en el hombre nos hallamos en el terreno de lo bello, el reino la apariencia estética.³

La labor del artista político

Schiller considera la belleza como una segunda creadora de la humanidad, en tanto devuelve al individuo la ansiada totalidad de carácter. Bajo su influjo el hombre “no debe hacer *más que jugar*” (Schiller, 1991: 155), es decir, enlazar sus dos impulsos opuestos. Solo así pueden subsanarse las duras exigencias de la razón y la sensibilidad, que sitúan la especie humana entre el cruel salvajismo de la naturaleza y la insensible barbarie de la ley moral.

³ Schiller emplea la palabra “juego” (*Spiel*) en el sentido amplio que tiene en la lengua alemana, donde guarda una íntima relación con los fenómenos estéticos. Así, por ejemplo, una obra teatral o un instrumento musical “se juegan”.

El impulso de juego, entendido a partir de la experiencia de lo bello, “funda lo específico del arte y una forma nueva de vida” (Rancière, 2010: 91). Cabe por tanto preguntarse acerca de la posibilidad de realizar este peculiar *modus vivendi*. Creemos que las *Cartas* dan cuenta de un individuo capaz de propiciar tal existencia, establecida a partir de una humanidad transformada estéticamente. Nos referimos al *artista político*.

Para comprender la naturaleza del artista político es necesario retrotraerse al comienzo del tratado, más precisamente a la carta IV. Allí aparece de manera concreta este mentado formador de nuevas subjetividades, en contraposición con otras dos figuras que se apartan del proyecto estético-antropológico de Schiller.

Por un lado, el artista político se diferencia del “artífice mecánico” (*mechanischer Künstler*), quien tiene en sus manos la naturaleza humana y no teme infringirle daño para alcanzar sus fines. Para él los hombres son meros instrumentos políticos que responden a un mecanismo más grande: el Estado, que en ningún caso debería encargarse de la formación de individuos particulares.

Por otro lado, el artista político se aparta del “artista plástico” (*schöner Künstler*), quien agravia su materia de trabajo. A diferencia del artista mecánico, el artista plástico se sirve sagazmente del artificio, que en este caso no es la apariencia estética sino una mera ilusión de la razón. Este personaje finge una absoluta deferencia en su accionar y por ello encubre la secreta violencia que ejerce sobre el individuo.

El artífice mecánico y el artista plástico olvidan que el hombre es un ente constreñido por dos impulsos contrapuestos y que esta oposición primero tiene que desaparecer para poder crear una sociedad armónica. El accionar de estas figuras políticas lesiona la humanidad, pues sus proyectos están fundados política pero no antropológicamente, y por ello mismo resultan deficientes. El producto de sus obras tiende a conservar la unilateralidad imperante en todos los órdenes sociales, que solo reproduce hombres salvajes o bárbaros, según predomine el impulso sensible o el impulso formal.

Frente a estos dos arquetipos, el artista político opera de manera diversa: cuida y respeta al hombre en cuanto no sacrifica ni su naturaleza sensible ni su naturaleza racional. Él es además consciente de que la constitución de cualquier unidad política necesita primero subordinarse a las leyes de la estética para lograr un nuevo tipo de ciudadano. Solo entonces será posible cumplir con el arte más alto a los ojos de Schiller: “el establecimiento de una verdadera libertad política” (Schiller, 1991: 99).

En este sentido se afirma que la verdadera revolución política debe comprender a fondo la doble naturaleza humana antes de intentar toda transformación en la realidad social (cfr. Rancière, 2010: 94-96). Al hacerse cargo del profundo antagonismo de fuerzas, el artista político construye un individuo sirviéndose de la belleza y funda así las bases para una nueva comunidad: la república de la bella apariencia, que “garantiza la concordancia de los impulsos, el carácter, el hombre y la especie hacia una totalidad libre de coacciones” (Ganter, 2009: 91).

El héroe de la nueva Ilustración

Schiller entiende la belleza como una fuerza que “junta y enlaza los estados opuestos, sentir y pensar” (Schiller, 1991: 163), es decir, como un verdadero temple o estado intermedio (*mittlerer Zustand*). El arte, vehículo cultural de la belleza, sería por ello el encargado de que el individuo adquiriera la sensibilidad estética necesaria para desarrollar una totalidad de carácter no constrictiva sino liberadora.

La transformación estética del hombre particular brindaría además la posibilidad de una nueva sociedad del gusto artístico, donde se reconciliarían poco a poco las fuerzas de un pueblo largamente alienado⁴.

En vistas a los efectos que la belleza genera en el hombre, nos preguntamos nuevamente por la configuración del artista político. ¿Es este un mecenas de las bellas artes, un poeta nacional o más bien un estadista? Consideramos que ninguna de estas denominaciones se adecuaría al trabajo de esta peculiar figura. No obstante, podríamos precisar su labor como la de un artista pedagógico, es decir, un verdadero *héroe educador*. En otras palabras: se trata de la persona capaz de despertar en el individuo el estado de ánimo estético reinante en el impulso de juego, que suprime las limitaciones de los impulsos antagónicos.

Decimos héroe por dos razones. En primer lugar, hablamos de un arquetipo casi inalcanzable, que Schiller apenas ve hacerse presente en su realidad social. El aspecto de idealidad presente en este individuo coincide con una de sus complicadas exigencias: convertirse en alma bella y actuar libremente según el impulso de juego estético.

En segundo lugar, encontramos en el artista político el ánimo más finamente templado para la misión más ardua de todas, que consiste en atreverse a ser sabio y transmitir el saber adquirido (*sapere aude*). Únicamente aquel con la suficiente “energía del ánimo para dominar los obstáculos que al saber oponen la indolencia de la naturaleza y la cobardía del corazón” (Schiller, 1991: 123) podrá devenir artista político.

La Ilustración, tal como la entiende Schiller, no responde al mero cultivo del impulso formal. Ella exige más bien la adquisición de un temple de ánimo estético, junto con la habilidad y el valor para educar a otros en él. El artista político no debe en ningún caso subordinar la sensibilidad a la razón, pues esta última solo experimenta su adecuado desarrollo a partir del arte, la imaginación y el juego. Si la Ilustración respondiera solo al cultivo del impulso formal, se obtendrían individuos deficientes, presos de la rigidez y la seriedad de las leyes del pensamiento y sus artificiosos mecanismos.

Este héroe de la cultura estética se encarga, en definitiva, de superar la realidad efectiva y sus limitaciones a través de la ilusión del arte bello. El cumplimiento de su tarea formadora posibilita la humanidad más plena, al crear hombres completos en cuanto a su carácter y en concordancia con su naturaleza estética. Ahora bien, ¿qué otra cosa es esta labor sino un obrar poético-transformador? En este sentido, Schiller entiende perfectamente que su artista político, como el poeta, “no debe dirigirse al ciudadano en el hombre, sino al hombre en el ciudadano” (Schiller, 1991: 93).

Bibliografía

- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método I*, Salamanca, Sígueme.
- Ganter, M. (2009). *Friedrich Schillers Utopie von “Bau einer wahren politischen Freiheit”*, Fráncfort del Meno, Peter Lang (traducción personal).
- Hofmann, M. (2003). *Schiller. Epoche – Werke – Wirkung*, Múnich, Beck (traducción personal).
- Karthus, U. (1989). “Schiller und die Französische Revolution”, *Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft*, n.º 33 Gotinga, Wallstein, pp. 210-239.
- Rancière, J. (2010). “Schiller y la promesa estética”, en: García Rivera, A. (Ed.). *Schiller, arte y política*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 91-107.
- Schiller, J. C. F. (1991). “Cartas sobre la educación estética del hombre”, *Escritos sobre estética*, Madrid, Tecnos.

⁴ La carencia de una auténtica sociabilidad en el hombre de su tiempo, junto con la posibilidad de subsanarla, es un tema que Schiller reserva para la última parte de las *Cartas* (Cfr. Schiller, 1991: 199-217) El pensador explica allí cómo en una sociedad de la bella apariencia resulta prácticamente imposible el arraigo de sentimientos socialmente destructivos como el egoísmo, la envidia, o el ansia provecho personal a costa de los demás.

Burocracia como máquina biopolítica de subjetivación

Pablo Ezequiel Sachis

Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba

eze_sachis@hotmail.com

I. Introducción

El fenómeno de la vida en cuanto tal se ha inmiscuido dentro de los cálculos del poder. Todo el aparato político del Estado se ha convertido, a partir de fines del siglo XVIII, en un conjunto de mecanismos y dispositivos de administración de la vida. Esa implicación entre poder y vida fue planteada y problematizada en la década de 1970 por el filósofo francés Michel Foucault, tema que tendría posteriormente sus ecos, replanteamientos y críticas en autores tales como Giorgio Agamben, Roberto Esposito, Toni Negri, Maurizio Lazzarato, entre tantos otros. Sin embargo, lo que pretendemos en el presente trabajo es, no tanto rastrear la deriva de los análisis biopolíticos, cuanto remontarnos a una temática que ha sido abordada de una manera tenaz hacia fines del siglo XIX por el sociólogo alemán Max Weber. Para dejar bien claro, no intentaremos ahondar en una perspectiva crítica del concepto de biopolítica, como tampoco adoptar un “enfoque biopolítico” que opere de manera estricta y unilateral. Lo que haremos es una lectura de cierto proceso social, político e histórico comprendido bajo la vinculación entre política y vida. El proceso del cual hablamos es la progresiva y extendida burocratización de casi todos los ámbitos de la vida social y de los individuos. De este modo, el escrito en cuestión se propone indagar sobre el problema de la burocracia, en tanto modo de administración racional de los recursos (materiales y humanos) en relación a los mecanismos de poder biopolíticos, es decir, aquellos dispositivos y técnicas de poder que implican una vinculación estrecha entre poder y vida. Luego de realizar un recorrido, inevitablemente fragmentario, por los planteos de Max Weber y de Michel Foucault, la burocracia será comprendida, por razones que aclararemos posteriormente, como una gran “máquina” de producir subjetividades organizadas y como un instrumento útil en la maximización de los procesos vitales de las poblaciones.

La estructura de la presente exposición será la siguiente. En primer término, llevaremos a cabo un breve desarrollo —al menos en relación a toda la tinta que se ha derramado en torno a la problemática— de la noción de biopolítica, específicamente ateniéndonos a los estudios realizados por Foucault. Aquí constataremos que, como ya se sabe, las relaciones de poder son fundamentales en los análisis genealógicos del autor, pero también podremos percibir la importancia de las nociones de sujeto y de vida. En segundo lugar, reconstruiremos el problema de la burocracia en Max Weber, tema que se halla disperso en la extensa obra del alemán, razón por la cual deberemos realizar recortes fragmentarios en la búsqueda de una sistematización esclarecedora. En tercer lugar, y a modo de conclusión, señalaremos por qué la burocracia puede ser concebida como una maquinaria de producir subjetividades organizadas y, a la vez, un mecanismo biopolítico de administrar la población.

II. Foucault: Biopolítica y subjetividad

Michel Foucault ha planteado que la vida de la población es uno de los blancos sobre los cuales se dirige el poder a partir de cierto momento histórico. Entre los siglos XVII y XVIII, los mecanismos de poder comienzan a modificarse en Occidente. El derecho de muerte que regía con el poder soberano se desplaza paulatinamente hacia las exigencias de una administración de la vida. Esta forma de poder que recae sobre las vidas de individuos y poblaciones es lo que Foucault denominó ‘biopoder’ y, a través del despliegue de diferentes mecanismos, dispositivos y técnicas, intenta cumplir el objetivo de maximizar los procesos vitales. El biopoder puede dividirse en dos polos, a saber, la *anatomopolítica del cuerpo* que se desarrolla desde el siglo XVII y, por otro lado, a partir de fines del siglo XVIII, la *biopolítica de la población*¹.

La disciplina del detalle, que nos presenta Foucault de manera extendida en su célebre libro *Vigilar y castigar*², cristaliza el modo en que se han “fabricado” sujetos dóciles y útiles en el marco del crecimiento demográfico y la expansión de los aparatos de producción acaecidos entre los siglos XVII y XVIII. Si bien podemos hablar de una maquinaria disciplinaria de control y de vigilancia, en el presente escrito pretendemos introducirnos en el otro polo del ‘biopoder’. En lugar de adentrarnos en la normalización que impone la disciplina, llevaremos a cabo una breve reconstrucción de la técnica biopolítica, la cual se orienta hacia una regulación de los procesos vitales de la población. La biopolítica no sustituye los mecanismos de normalización propios de la disciplina, sino que se integra a esta, funcionando de modo conjunto. Lo peculiar de esta técnica de poder es que tiene como blanco, no un territorio, no los individuos de los que se encarga la disciplina, sino la población en su conjunto considerada como especie viviente.

En el marco del desarrollo del incipiente capitalismo industrial, el cuerpo productivo comenzaría a tomarse en cuenta según sus procesos vitales. La medicina social es el saber y la disciplina que mejor ilustra esta estrategia biopolítica³. Así como la vida entra en el campo del conocimiento, erigiéndose paulatinamente una ciencia biológica, también, aunque de un modo diverso y con mecanismos muy complejos de por medio, la vida de la especie humana ingresa en el campo de la política. En *La voluntad de saber* el pensador francés enuncia que “los procedimientos de poder y saber (...) toman en cuenta los procesos de la vida y emprenden la tarea de controlarlos y modificarlos (...). Por primera vez en la historia, sin duda, lo biológico se refleja en lo político” (Foucault, 2010: 134-135). El hecho de vivir, el fenómeno de la “vida”, comienza a inscribirse en el campo del control del saber y de los instrumentos de poder.

Así, la biopolítica es un rasgo específico de la modernidad, que emerge en el ocaso de ese momento histórico que Foucault denomina época clásica, esto es, hacia fines del siglo XVIII. Sin el nacimiento de la biología, la cual ha problematizado la vida en cuanto tal desde un marco con pretensiones científicas, no es posible la emergencia de la biopolítica. Pero lo que es más importante aún, la biopolítica nace en el momento en que se comienzan a desplegar los mecanismos de poder, no sobre un territorio delimitado sino sobre una población determinada, población que contiene sus propios rasgos biológicos y sus necesidades vitales. A la vez, se llevan a cabo las primeras teorías demográficas (el ejemplo más claro es el de Thomas Malthus y su *Ensayo sobre el principio de la población*) y comienzan a erigirse prácticas de relevamiento estadístico y de control poblacional, según parámetros

¹ Para una comprensión más detallada y completa de esa transición del poder soberano hacia el biopoder, cfr Foucault, M., 2010: 127-152.

² Cfr. Foucault, M., 2002, 138-230. Nos referimos al conocido capítulo denominado “Disciplina”.

³ Cfr. Foucault, M., 1999: 653-671. “Nacimiento de la medicina social”, (Segunda conferencia dictada en el curso de medicina social que tuvo lugar en octubre de 1974 en el Instituto de Medicina Social, Centro Biomédico, de la Universidad Estatal de Río de Janeiro, Brasil; publicada en *Revista Centroamericana de la Salud* en 1977), y en *Obras esenciales*.

matemáticos y económicos. Esto último se conjuga con un movimiento efectuado desde lo histórico a lo biológico que se produce en el siglo XIX, en el cual surge “la idea de una guerra interna como defensa de la sociedad contra los peligros que nacen en su propio cuerpo y de su propio cuerpo” (Foucault, 2001: 198). En este movimiento histórico discursivo se redefine el problema de la *nación* y se reintroduce, desde otro enfoque, el discurso del Estado. El tema de la raza, específicamente la guerra de razas, se retoma de un modo diferente en el racismo de Estado. De esta manera, uno de los fenómenos primordiales del siglo XIX ha sido “la consideración de la vida por parte del poder; por decirlo de algún modo, un ejercicio del poder sobre el hombre en cuanto ser viviente, una especie de estatización de lo biológico” (2001: 217).

En este contexto, ya desde fines del siglo XVIII se introduce una medicina que tiene la función de procurar la higiene pública, que se preocupa por el problema de la vejez, que indaga en las anomalías e incapacidades; se comienza a desplegar la biopolítica que, con mecanismos sutiles y económicamente racionales, administra la vida de la población, controlando y regulando aquellos fenómenos colectivos de natalidad, morbilidad y mortalidad. De este modo, la biopolítica establece mecanismos reguladores que fijan parámetros de equilibrio y pretenden optimizar el estado de vida de una población global.

Por otra parte, debemos reparar en la centralidad que adquiere el sujeto en los análisis de Foucault. El pensador ha pretendido crear una historia de los diversos modos de subjetivación del ser humano. Se trata de una historia crítica que atraviesa sus análisis, desde la arqueología que indaga el estatus epistémico de las ciencias humanas, pasando por la genealogía de las prácticas divisorias y los modos de gobierno, hasta la manera en que el ser humano se constituye a sí mismo en sujeto. En un conocido y esclarecedor artículo denominado “El sujeto y el poder”, haciendo un recorrido retrospectivo de sus propios análisis, Foucault expresa: “el tema general de mis investigaciones no es el poder sino el sujeto”, sujeto que “se encuentra inmerso en relaciones de poder muy complejas” (Foucault, 1988: 227). Son diversas formas y técnicas de poder las que transforman al individuo en sujeto, tornándose en sujeto “sometido a otro a través del control y la dependencia” (1988: 231) y también en sujeto atado a su propia identidad por el conocimiento de sí mismo. Lo que nos interesa aquí es que las relaciones de poder, muy complejas y asimétricas, afectan, atraviesan y constituyen a los seres humanos en, cuanto sujetos, tanto de conocimiento como de gobierno y sumisión. Esto tiene que ver con la cualidad productiva del poder⁴. El poder no es necesaria y estrictamente coercitivo y represivo sino que produce determinados tipos de subjetividades, por ejemplo el sujeto “enfermo”, el “anormal”, el “loco”, el “delincuente”, como también cada caso concreto que puede ser encasillado dentro de la “normalidad”.

Todos estamos atravesados por el poder y nuestras subjetividades, nuestros modos de ser, hacer, pensar y sentir están condicionados por el mismo. Somos sujetos sujetados, producidos y atravesados por las relaciones de poder. La burocracia es una de las formas en que se cristaliza ese poder de sujeción; sujeción en el sentido coercitivo y represivo pero además, lo que es más importante aún, en el sentido positivo. Es una positividad que atañe a la producción de subjetividades, esto es, la construcción, creación y fabricación de subjetividades determinadas.

III. La cuestión de la burocracia en Max Weber

El problema de la burocracia ha tenido un tratamiento fragmentario y, a su vez, se ha abordado desde diversos ámbitos de estudio. Max Weber quizá fue el primer pensador que dedicó tanto espacio de su

⁴ Cfr. Foucault, 2001:50 donde el autor expresa su preocupación acerca de cómo las relaciones de sometimiento concretas fabrican a los sujetos.

obra para expresarse sobre esta temática. Sin embargo, sus planteos sobre la burocracia son asimismo fragmentarios, dispersos y asistemáticos, más no contradictorios. Como aclaración previa debemos considerar que para Weber, la burocracia está inserta dentro del proceso de racionalización propio de Occidente y que, a su vez, se desprende del tipo ideal de dominación legal.

En el marco de la racionalización de los diversos espectros de la vida moderna occidental, la burocracia se ha erigido como un gran poder de todo Estado. El derecho racional (de raigambre romana y canónica) y la búsqueda de los medios adecuados para determinados fines —tanto en el ámbito de la política, como en el de los negocios, las industrias, las empresas privadas y hasta en la vida cotidiana— son elementos que han permitido que se consolide el modo de administración burocrática. Weber expresa que ha habido funcionarios desde épocas muy antiguas y en diversas culturas, pero sólo Occidente ha forjado la existencia de profesionales y funcionarios especializados. “Producto occidental es, sobre todo, el funcionario especializado, piedra angular del Estado Moderno y de la moderna economía europea” (Weber, 1998: 13), enuncia al inicio de los *Ensayos sobre sociología de la religión*. Solamente en Occidente se ha desplegado una organización estrictamente estamental del Estado, se han creado Parlamentos y partidos que pretenden representar al pueblo, se ha erigido el Estado como organización política, apoyado por una constitución y la articulación de un derecho racional, rodeado de leyes positivas y reglas racionales. Y solo Occidente ha potenciado el proceso de burocratización del cual nos habla Weber. Así, el desenvolvimiento de la burocracia es inseparable de la racionalización propia de Occidente, como también del apogeo del Estado moderno y del subyacente Derecho racional que le es inherente.

Los principios fundamentales de la dominación burocrática son, según los expone Weber en *Economía y sociedad*, los siguientes. En primer término, atribuciones oficiales fijas ordenadas mediante reglas, leyes o un reglamento administrativo. En segundo término, encontramos la tramitación jerárquica, en la cual “rige el principio de la *jerarquía funcional* y de la tramitación, es decir, un sistema firmemente organizado de mando y subordinación mutua de autoridades” (Weber, 1964: 717). En tercer término, todo tipo de administración moderna está basada en documentos (expedientes) y en un cuerpo de empleados y escribientes. En cuarto lugar, el aprendizaje profesional es un componente indispensable de la administración burocrática especializada. Por último, dos principios que están conectados el uno con el otro son los siguientes: la consideración del rendimiento del funcionario y las normas generales que son susceptibles de ser aprendidas en el marco burocrático. Algo que atraviesa todo el cuerpo burocrático es el reglamento, el cual debe ser acatado por funcionarios y profesionales especializados.

De esta manera, tal como lo expresa Weber en esta obra de aparición póstuma, a saber, la ya citada *Economía y sociedad*, la administración burocrática incluye un principio de jerarquía administrativa, reglas, técnicas y normas, organización estructurada, formación profesional, los funcionarios que componen el cuadro administrativo, impersonalidad, dominación por medio del saber. El sociólogo alemán expresa que este modo de administración racional procura precisión, continuidad, disciplina, rigor, “calculabilidad”, un reglamento al cual acatarse. En la burocracia se ha encontrado una superioridad técnica con respecto a cualquier otro tipo de organización y esa es la razón por la cual prevalece.

Hay evidentes rasgos “maquínicos” en estos mecanismos burocráticos: precisión, rapidez, univocidad, oficialidad, continuidad, discreción, uniformidad, subordinación rigurosa, impersonalidad, previsibilidad y cálculo de resultados. Es más, el autor señala que el cálculo y la previsibilidad requeridas en la cultura capitalista moderna se realizan en mayor grado cuanto más se “deshumaniza” (Weber, 1964: 732). A su vez, esta máquina burocrática se fortalece cada vez más a lo largo del proceso de racionalización occidental. En palabras de Weber:

Una burocracia muy desarrollada constituye una de las organizaciones sociales de más difícil destrucción. (...) Allí donde se ha llevado íntegramente a cabo la burocratización del régimen de gobierno se ha creado una forma de relaciones de dominio prácticamente inquebrantable (Weber, 1964: 714).

Por otro lado, pero en íntima relación, Weber señala que el capitalismo invocó la necesidad de una administración más permanente, rigurosa, intensiva y calculable.

La empresa capitalista moderna descansa internamente ante todo en el cálculo. Necesita para su existencia una justicia y una administración cuyo funcionamiento pueda calcularse racionalmente (...) como puede calcularse el rendimiento probable de una máquina (Weber, 1964: 1061-1062).

Así, el capitalismo burocratizado compone una máquina compleja que determina el accionar de las subjetividades. En palabras del mismo autor:

Una máquina inerte es espíritu coagulado. Y sólo el serlo le da el poder de forzar a los individuos a servirla y de determinar el curso cotidiano de sus vidas de trabajo de modo tan dominante como es efectivamente el caso de la fábrica. Es espíritu coagulado asimismo aquella máquina viva que representa la organización burocrática con su especialización del trabajo profesional aprendido, su delimitación de las competencias, sus reglamentos y sus relaciones de obediencia jerárquicamente graduados. En unión con la máquina muerta, la viva trabaja en forjar el molde de aquella servidumbre del futuro a la que tal vez los hombres se vean algún día obligados a someterse impotentes (Weber, 1964: 1074).

Podemos encontrar en este uso metafórico que acuña el pensador alemán un tinte pesimista y hasta fatalista. El capitalismo es, para Weber, como una gran “jaula de acero” (*Stahlhartes Gehäuse*) que nos comprime y nos determina a vivir según ciertos parámetros aparentemente inmodificables. El capitalismo es esa máquina muerta que funciona de manera automática. En el presente trabajo no podemos adentrarnos detalladamente en la cuestión, tan importante para Weber, del capitalismo racional como determinante de la vida humana moderna, pero su alusión resulta inevitable. En la conocida obra *La ética protestante* expresa que el capitalismo constituye “el poder de mayor importancia en nuestra vida moderna” (Weber, 2006: 39). Y es el capitalismo, esa máquina de acero coagulada sin vida, vacía del espíritu del ascetismo protestante que lo impulsó, el elemento que, junto a la burocracia, crea subjetividades organizadas y ejecuta una administración racional de los procesos vitales de la población.

IV. Consideraciones finales: Una máquina que diagrama la vida de la población

Cabe aclarar que no pretendemos caer en esencialismos, es decir, no concebimos al Capitalismo como una gran entidad que fabrica individuos. Sin embargo, el capitalismo entendido como proceso histórico, junto con la burocracia en tanto modo apropiado de organización y de administración racional, son elementos condicionantes en la formación de las subjetividades. Debemos recalcar que solo utilizamos el concepto de “máquina” como metáfora para ilustrar el modo en que los fenómenos del capitalismo y de la burocracia influyen en la vida de los individuos y en la administración de poblaciones enteras.

La burocracia, en íntima relación con el sistema capitalista y con el Estado moderno, ha servido como instrumento de administración racional y planificada. Todos esos fenómenos que Michel Foucault denomina como manifestaciones de la biopolítica, por ejemplo, mediciones estadísticas de diversa índole, las tasas de natalidad, morbilidad y mortandad, los procedimientos exploratorios de inoculación de enfermedades, luego las campañas de vacunación, las pretensiones de una higiene pública, implican procedimientos que resultan imposibles sin un aparato burocrático que los lleve a cabo. La administración de la vida que se despliega mediante los mecanismos de poder biopolíticos requiere de un conjunto de organizaciones, instituciones, un aparato legal, de funcionarios y profesionales especializados, en síntesis, de la burocracia en cuanto sistema de administración de los recursos naturales, de los bienes materiales, de la vida de los seres humanos.

La burocracia es un componente fundamental en la gestión de la vida de la población en su conjunto y en la producción de un sujeto organizado. Es un mecanismo de poder que administra, entre otras cosas (instituciones, organizaciones, empresas), vidas. Está en relación con el Estado y sus efectos de poder, como también se vincula con el aparato jurídico, pero no se restringe meramente a las operaciones estatales. La burocracia se ramifica por el cuerpo social.

Lo que hemos estado problematizando es la manera en que la burocracia se ha erigido en una máquina de producir subjetividades, con sus mecanismos que afectan a la población en su conjunto, como también mediante esa tecnología que afecta y produce individuos. La administración, el papeleo, las órdenes que se imparten y las decisiones que se efectúan en las oficinas, los reglamentos que se acatan, la jerarquía de mando que se respeta, en fin, la burocracia, es un conjunto de elementos que atraviesa el cuerpo social pretendiendo orden y organización, y que nos atraviesa a cada uno en cuanto subjetividades. Se puede plantear, con ciertas reservas, que devenimos en subjetividades constreñidas y producidas para resultar funcionales a los engranajes del capitalismo y la burocracia.

Bibliografía

- Foucault, M. (1999). “Nacimiento de la medicina social”, *Obras Esenciales. Volumen II. Estrategias de poder*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1988). “El sujeto y el poder”, en: Dreyfus, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM.
- Weber, M. (2006). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Buenos Aires, Prometeo Editorial.
- Weber, M. (1998). *Ensayos sobre sociología de la religión I*, Madrid, Aguilar.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México, Fondo de Cultura Económica.

Vida humana, praxis y ontogénesis del trabajo en los Cuadernos de París de Karl Marx

Esteban Gabriel Sánchez
CIB - Universidad Nacional del Sur
estebansanchez88@hotmail.com

Será siempre un fallo no leer y releer y discutir a Marx. Será cada vez más un fallo, una falta contra la responsabilidad teórica, filosófica, política. Desde el momento en que la máquina de dogmas y los aparatos ideológicos «marxistas» (Estados, partidos, células, sindicatos y otros lugares de producción doctrinal) están en trance de desaparición, ya no tenemos excusa, solamente coartadas, para desentendernos de esta responsabilidad. No habrá porvenir sin ello. No sin Marx. No hay porvenir sin Marx. Sin la memoria y sin la herencia de Marx: en todo caso de un cierto Marx: de su genio, de al menos uno de sus espíritus. Pues ésta será nuestra hipótesis o más bien nuestra toma de partido: hay más de uno, debe haber más de uno.

Derrida, 2003: 27

En el presente trabajo nos proponemos reconstruir los postulados ontológicos de Karl Marx presentes en su obra *Cuadernos de París* [1844] centrándonos en las nociones de *vida humana, praxis y ontogénesis del trabajo*. Dicha obra pertenece al periodo de juventud de Marx y constituye el comienzo de su estudio sistemático de la economía política clásica. Para poder realizar la pretendida reconstrucción vamos a analizar dicha obra en el orden inverso al propuesto por Marx: partiremos de sus definiciones ontológicas para arribar, luego, a su crítica a la economía política clásica.

Primero caracterizaremos la doble dimensión de los fenómenos de la vida humana. Las formas fácticas de la vida humana pueden analizarse bajo dos aspectos: su *esencia* y su *apariencia*. Respecto al primero, el hombre considerado ontológicamente es un ser social que está en relación con otros:

El intercambio, tanto de la actividad humana en el propio proceso de producción como de los productos humanos entre sí, equivale a la actividad genérica y al goce genérico, cuyo modo de existencia real, consciente y verdadero es la actividad social y el goce social. Por cuanto el verdadero ser comunitario es la esencia humana, los hombres, al poner en acción su esencia, crean, producen la comunidad humana, la entidad social, que no es un poder abstracto-universal, enfrentado al individuo singular, sino la esencia de cada individuo, su propia actividad, su propia vida, su propio goce, su propia riqueza. Por tanto, no es en virtud de la reflexión que aparece esta comunidad verdadera, sino en virtud de la necesidad y del egoísmo de cada individuo; es decir, es producida de manera inmediata en la realización de la existencia humana (Marx, 1980: 136-137).

Para Marx, el individuo efectiviza su esencia humana genérica a través de su actividad. Su ser comunitario es su esencia humana. Dicha esencia no es un atributo que sea predicable de cada hombre por pertenecer al género humano sino que es la puesta en acción de su actividad creadora. La actividad creadora produce la comunidad humana. La comunidad no es anterior a los términos que posibilitan dicha actividad. Así tampoco el individuo; es la actividad misma del hombre la que crea, la que produce la comunidad. La actividad creadora del hombre es efecto de la necesidad de realización de la existencia humana, es decir, el hombre produce para gozar de la vida. La puesta en acción de la actividad creadora humana es la esencia propia del hombre.

La existencia de la comunidad no es producto de la voluntad humana intencional sino resultado de su actuar en común. Para Marx, los hombres en comunidad no son la expresión de una idea abstracta del ser comunitario sino que son los individuos vivos, concretos, que por medio de la actividad creadora vital configuran la comunidad. Marx dice: “Esta comunidad son los hombres; no es una abstracción, sino como individuos particulares, vivos, reales. Y el modo de ser de ellos es el modo de ser de la comunidad” (Marx, 1980: 137). En este sentido, Marx delinea las características más relevantes de la dimensión ontológica de la antropología, centrada en la *vida humana*. La actividad propia del humano es la actividad social creadora. La comunidad se conforma a partir de dicha actividad creadora en tanto relación social. El ser de la comunidad es el *ser de la relación*. Sin relación no hay comunidad: incluso la apariencia de la separación social sólo es posibilitada por el carácter vincular de la relación. Pues, como veremos en el siguiente fragmento no hay comunidad sin relación creadora entre los hombres:

Supongamos que hubiéramos producido en tanto que hombres: cada uno de nosotros habría afirmado doblemente en su producción tanto al otro como a sí mismo. 1] Yo habría objetivado mi individualidad y su peculiaridad en mi producción; habría por tanto gozado doblemente: durante la actividad, la experiencia de una expresión vital individual, y, al contemplar el objeto, la alegría individual de saber que mi personalidad es un poder objetivo, comprobable sensiblemente y que está por tanto fuera de toda duda. 2] En tu goce o consumo de mi producto, yo habría gozado de manera inmediata tanto la conciencia de haber satisfecho una necesidad humana con mi trabajo como la conciencia: 1] de haber objetivado la esencia humana y proporcionado así el objeto correspondiente a la necesidad de otro ser humano; 2] de haber sido para ti el mediador entre tú y la comunidad, de haber estado por tanto en tu experiencia y tu conciencia como un complemento de tu propia esencia y como una parte necesaria de ti mismo, es decir, de haberme confirmado tanto en tu pensamiento como en tu amor; 3] de haber creado tu expresión vital individual en la mía propia, de haber por tanto confirmado y realizado inmediatamente en mi actividad individual mi verdadera esencia, mi esencia comunitaria, humana¹ (Marx: 1980: 155-156).

El individuo no está enfrentado a la sociedad, ni tampoco esta es consecuencia de la sumatoria de todas las individualidades que componen lo social. El hombre a través de la actividad productiva objetiva su individualidad y se singulariza en la producción; al crear, producir un objeto, el hombre se realiza genéricamente y se reconoce en el producto como resultado de su propia actividad creadora. Dicho reconocimiento suscita un goce en tanto hombre, se reconoce como parte del género humano. En este sentido, dicha actividad se identifica con la actividad productiva del individuo respecto a sí mismo. La actividad productiva busca satisfacer una necesidad vital, es decir, tiene como objeto garantizar su subsistencia y como fin la realización del hombre. El hombre produce para satisfacer su necesidad vital y la del resto de los hombres. Desde este punto de vista, el individuo que realiza su actividad creadora goza con la satisfacción de una necesidad vital de otro hombre. La actividad creadora de cada hombre

¹ Podemos observar que Marx en esta obra todavía tiene una clara influencia conceptual del humanismo de Feuerbach.

es lo que media entre un individuo y la comunidad. La puesta en acción de la actividad creadora del hombre es la realización de la esencia de la comunidad. Daniel Alvaro nos aclara el sentido marxiano del término *comunidad* (*Gemeinschaft*):

La comunidad humana no es posterior ni anterior al hombre. Ella es lo que el hombre es en su existencia con los otros hombres. Por *comunidad humana* hay que entender aquí *comunidad de existencia*, comunidad que se crea y se produce mediante la existencia social de los individuos. Otro modo de decir que la comunidad *es* la relación, o el conjunto de relaciones sociales de las que participa cada individuo en su actividad productiva, espiritual y, para decirlo todo, vital (Alvaro, 2014: 89).

En el nivel de la apariencia tomada como *fáctum* se considera que lo propio de la relación social es la separación entre los hombres; pero lo esencial que posibilita dicha apariencia de separación es el constitutivo vínculo social. La economía política reduce la totalidad de la actividad al intercambio y al consumo, tomando a la *apariencia* de lo fáctico por la *dimensión esencial* de la actividad humana:

El vínculo esencial que le une a los otros hombres se le presenta como un vínculo accesorio, y más bien la separación respecto de los otros hombres como su existencia verdadera; que su vida se le presenta como sacrificio de su vida, la realización de su esencia como desrealización de su vida, su producción como producción de su nada, su poder sobre el objeto como poder del objeto sobre él; que él, amo y señor de su creación, aparece como esclavo de esta creación (Marx, 1980: 137-138).

En la sociedad capitalista, el hombre considera que su relación con otros hombres es algo circunstancial y no algo propio de su esencia comunitaria. El individuo recurre a la actividad productiva como una necesidad de subsistencia y no como una forma de realización y reconocimiento de sus facultades como hombre. La competencia y el egoísmo entre los hombres no son expresiones de la esencia de la comunidad sino que son síntoma de la fragmentación social que acontece en la sociedad capitalista. Es esta situación la que propicia la propagación de la idea de que el hombre es el lobo del hombre. Podemos verlo en el siguiente fragmento:

Cuando yo produzco más de lo que puedo necesitar inmediatamente del objeto producido, adapto calculadamente mi plus-producción a tu necesidad. Sólo en apariencia produzco un excedente del mismo objeto². En verdad produzco con miras a otro objeto, al objeto de tu producción, por el cual pienso cambiar mi excedente; intercambio que está ya realizado en mi pensamiento. La relación social en que estoy contigo, mi trabajo para tu necesidad, no es por tanto más que una simple apariencia; y nuestra complementación mutua es igualmente una simple apariencia, cuya realidad es el despojo mutuo. Puesto que nuestro intercambio es egoísta tanto de tu parte como de la mía, la intención de despojar, de engañar al otro está necesariamente al acecho; puesto que todo egoísmo trata de superar al egoísmo ajeno, ambos buscamos necesariamente la manera de engañarnos el uno al otro (Marx, 1980: 151).

² Aquí Marx ya prefigura la idea de *plusvalía*, propia de su obra de madurez. Sostendrá en *El Capital* que: “La función verdadera, específica del capital en cuanto capital es pues, la producción de plusvalor, y ésta, como se expondrá más adelante, no es otra cosa que producción de plus trabajo, apropiación —en el curso del proceso de producción real— de trabajo no pagado, que se ofrece a la vista y objetiva como plusvalía” (Marx, 2009: 7).

Para la economía política liberal, la vida humana es una parte de los costos de producción, no posee ningún valor en sí mismo, sólo importa como un medio para acrecentar su ganancia. La crítica marxiana a la economía política será la crítica ética de los modos reductores de entender la vida humana constitutivos del modo de producción capitalista: “lo humano se halla fuera de la economía política y lo inhumano dentro de ella” (Marx, 1980: 119). Los economistas políticos proyectan de manera abstracta e invertida la naturaleza de los lazos sociales al considerar que, por definición, todo interés particular constituye una instancia anterior y preexistente cuya sumatoria contribuye al interés general. De esta manera, Marx denuncia un doble falseamiento ejecutado por el liberalismo sobre la esencia comunitaria. En primer lugar, ignorando el carácter originario de la constitución social-vincular del hombre en comunidad, postula la existencia de un término primero: el individuo atomizado. En segundo lugar, al afirmar que la comunidad sólo es la sumatoria de individualidades posteriormente asociadas, se construye un sentido de comunidad deudor de dicha concepción del individuo.

A continuación desarrollaremos la ontogénesis del trabajo. El trabajo puede adquirir dos formas que se corresponden con la doble caracterización anterior que distingue la instancia de la *esencia* y la de la *apariencia*. Por un lado, el trabajo en tanto realización plena de la actividad creadora, y por el otro, el trabajo enajenado en tanto desrealización de la vida del hombre. Respecto al primero, se trata de una forma de realización sólo si posibilita que el hombre se objetive y reconozca, durante la actividad creadora, en el objeto producido como resultado de su praxis, y pueda así satisfacer su necesidad vital. La diferencia entre estas dos formas del trabajo es tematizada de la siguiente manera:

Mi trabajo sería expresión vital libre, por tanto goce de la vida. Bajo las condiciones de la propiedad privada es enajenamiento de la vida, pues yo trabajo para vivir, para conseguir un medio de vida. Mi trabajo no es vida. En segundo lugar: por ser el trabajo la afirmación de mi vida individual, la peculiaridad de mi individualidad estaría incluida en él. El trabajo sería entonces la propiedad verdadera, activa. Bajo las condiciones de la propiedad privada, la enajenación de mi individualidad es tal, que esta actividad me resulta detestable; es un tormento; solo es más bien la apariencia de una actividad, y por ello una actividad obligada, que se me impone por un requerimiento exterior y casual y no por un requerimiento interno y necesario (Marx, 1980: 156).

El trabajo en tanto ontogénesis del hombre lo conecta con su ser comunitario y le permite desarrollar su individualidad de manera activa para potenciar sus capacidades. Para Marx, el trabajo es un modo de existencia realizado cuando se puede gozar de la vida. En cambio, en el caso del trabajo enajenado en tanto desrealización de la vida del hombre, este vive a su actividad creadora como una potencia hostil que lo oprime y deshumaniza. Enrique Dussel afirma que: “Desde sus primeros estudios económicos, Marx descubre la esencia alienada del trabajo como muerte del trabajador y producción por sus propias manos de su opuesto, su enemigo, el fetiche, como sacrificio” (Dussel, 1993: 48). El hombre pone en acción su actividad creadora para ganar medios de subsistencia y evitar su muerte y se relaciona desde la apariencia; vive la relación con los otros hombres y con sus propios productos de trabajo como si hubiese entre ellos una separación constitutiva: para vivir y no para gozar de la vida. Marx sintetiza las características del trabajo alienado:

El trabajo lucrativo incluye: 1] el carácter enajenado y casual del trabajo con respecto al sujeto trabajador; 2] el carácter enajenado y casual del trabajo con respecto a su objeto; 3] la determinación del trabajador por las necesidades sociales, las que sin embargo son para él ajenas e impuestas; el trabajador se somete a la imposición social debido a su carencia, a su necesidad egoísta; la sociedad sólo significa para él una oportunidad de saciar su carencia, así como él sólo

existe para la sociedad como esclavo de las necesidades sociales; 4] el hecho de que al trabajador se le presenta el mantenimiento de su existencia como la finalidad de su actividad; de que su hacer sólo tiene para él la función de un medio; de que pone en acción su vida para ganar medios de vida. El hombre se vuelve tanto más egoísta, carente de sociedad, enajenado de su propia esencia, cuanto mayor y más desarrollado se presenta el poder social dentro de las relaciones de propiedad privada³ (Marx, 1980: 144).

Tomando en cuenta dicha caracterización Marx profundiza su crítica a la economía política clásica. Podemos entenderla como la denuncia de una nueva transposición de la misma lógica de inversión y abstracción de la realidad antes mencionada. A través del trabajo alienado, lucrativo, el hombre pasa a estar mediado en todos sus ámbitos por el dinero. En este momento su esencia relacional —sin anularse— adquiere una forma fetichizada; su carácter vincular nunca desaparece sino que queda velado. El dinero se convierte en el mediador de toda acción humana, y en cuanto tal, adquiere la potestad de crear y conceder valor a ésta. De esta manera, se produce una inversión de la relación original entre los hombres y los objetos, y a su vez, respecto a los hombres entre sí. Marx nos dice:

Así como la propiedad privada es la actividad genérica enajenada del hombre —la mediación enajenada entre la producción humana y la producción humana—, así, a su vez, este mediador es la esencia enajenada, que se ha vuelto exterior y se ha perdido a sí misma, de la propiedad privada. Todos los atributos que en la producción corresponden a la actividad genérica del hombre pasan a ser atributos de este mediador. Así, pues, en la medida en que este mediador se enriquece, el hombre se empobrece como hombre (es decir, como hombre separado de este mediador)⁴ (Marx, 1980: 126-128).

Para finalizar, podemos decir que la insistencia marxiana en recuperar y valorar el carácter vincular entre los hombres posibilita pensar nuevos modos de existencia ético-políticos que se construyan a partir del reconocimiento del rango de ser de la relación.

Bibliografía

- Alvaro, D. (2014). *El problema de la comunidad: Marx, Tönnies, Weber*, Buenos Aires, Prometeo Libros
- Derrida, J. (2003). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*, Madrid, Trotta.
- Dussel, E. (1993). *Metáforas teológicas de Marx*, Estrella (Navarra), Verbo Divino.
- Marx, K. (2010). *Manuscritos económicos-filosóficos de 1844*, Buenos Aires, Colihue.
- Marx, K. (2009). *El Capital. Capítulo VI Inédito. Resultados del proceso inmediato de producción*, Buenos Aires, Siglo XXI.

³ Aquí se anticipa la cuádruple determinación del *trabajo alienado*, presente su obra posterior *Manuscritos económicos filosóficos de 1844*: 1) alienación respecto al objeto producido, 2) respecto a su propio acto de producción, 3) respecto a la vida genérica y 4) del hombre respecto al hombre (Cfr. Marx, 2010: 104-121).

⁴ Aquí Marx ya prefigura la idea de *fetichismo de la mercancía*, propia de su obra de madurez. Sostendrá en *El Capital* que: “Lo misterioso de la forma mercantil consiste sencillamente, pues, en que la misma refleja ante los hombres el carácter social de su propio trabajo como caracteres objetivos inherentes a los productos del trabajo, como propiedades sociales naturales de dichas cosas, y, por ende, en que también refleja la relación social que media entre los productores y el trabajo global, como una relación social entre los objetos, existente al margen de los productores” (Marx, 2008: 88).

Marx, K. (2008). *El Capital. Tomo 1 Vol. 1. El proceso de producción de capital*, Buenos Aires. Siglo XXI.

Marx, K. (1980). *Cuadernos de Paris. (Notas de Lectura de 1844)*, México, Ediciones Era.

La dinámica de lo vivo en el período de *La ciencia jovial* de Friedrich Nietzsche

María Cecilia Valverde

Universidad Nacional del Sur

mcecilia.valverde@yahoo.es

Introducción

Un sector de la recepción crítica de Friedrich Nietzsche desestima su interés por las discusiones científicas del siglo XIX europeo, ignorando que durante gran parte de su vida fue un ávido lector de la literatura científica contemporánea. En nombre del Nietzsche intempestivo y ahistórico se desconoce sistemáticamente que sus intereses y preocupaciones son característicos de algunas corrientes intelectuales vigentes en su época¹. Una de estas preocupaciones, y la que nos interesa tratar es la que examina la diferencia entre la naturaleza del mundo orgánico y el inorgánico, que se cristaliza en la primera década del siglo XIX con la distinción entre la química orgánica e inorgánica (cfr. Levere, 2001: 95-97). Si bien el filósofo no forma parte del ámbito propiamente científico, su pensamiento se inscribe en el contexto de esta y otras discusiones a las que se encuentra atento. En esta ocasión desarrollaremos sucintamente su postura en *La ciencia jovial* [1882] y sus correspondientes fragmentos póstumos² respecto de (a) la caracterización comparada de los modos de existencia de lo *orgánico* y lo *muerto* y (b) la composición jerárquica de los organismos.

¹ Asociada a esta insuficiencia está la acusación de que en los textos de su período medio éste cae en tesis positivistas; acusación fundada en la aparente incoherencia de los párrafos en los que Nietzsche se pronuncia a favor de la actividad científica con los textos de juventud y madurez. Jonathan Cohen, por ejemplo, habla de un *affaire* de Nietzsche con el positivismo (Cohen, 1999). Nadeem Hussain por un lado, Maudemarie Clark y David Dudrick por otro, y Pietro Gori abordan la cuestión, pero sin plantear siquiera la necesidad de reconstruir su efectiva conexión con el movimiento positivista ni explicar qué implicaría la “caída en el positivismo” en términos teóricos (Hussain, 2004: 326-368; Clark and Dudrick, 2004: 369-385; Gori, 2011: 203-243). Jessica Berry discute la tesis del positivismo de Nietzsche defendiendo que su inclinación por la literatura científica no es propia sólo del período medio sino que es posible rastrearla por lo menos hasta 1866 (con la lectura de *Historia del materialismo*, de Friedrich Albert Lange) (Berry, 2011: 68-72; Berry, 2013: 93-117). La posibilidad de que Nietzsche comulgue en algún momento de su desarrollo intelectual con el movimiento positivista tiene que discutirse a la luz de una investigación sobre su biblioteca y de una lectura comparada de ambas fuentes, razón por la cual es esencial prestar atención a las ediciones críticas, tanto de la obra publicada en vida como de los fragmentos póstumos. Sin embargo, aunque esta situación es posibilitada principalmente por un radical desconocimiento de la fuente, creemos que la pregunta inicial que hay que hacerse es ¿por qué hoy tantos autores necesitan hacer de Nietzsche un héroe y un paladín contra las ciencias?

² Quedará para futura investigación un estudio desde el mismo enfoque dirigido a otros momentos de la obra, de manera de alcanzar una perspectiva más realista del desarrollo de su pensamiento. La selección del material que tomaremos en este momento incluye: a) La primera edición de *La ciencia jovial* (1882), que comprende los libros I a IV. El libro V es incorporado en la segunda edición (1887). Por esta distancia de cinco años no tomaremos en cuenta el material adicionado en 1887; en este intervalo Nietzsche ha publicado otras dos obras (*Así habló Zaratustra* y *Más allá del Bien y del Mal*) y ha estudiado nuevos autores, modificando varias tesis motivado por estas lecturas. Usaremos la traducción al español de José Jara (Nietzsche, 1985). b) Fragmentos póstumos correspondientes a *La ciencia jovial*, dados en el transcurso de la Primavera-Otoño de 1881. Se trata principalmente del cuaderno M III 1 (n.º 11 de la segunda parte), el más extenso y copioso del grupo. Es a éste al que Nietzsche se refiere en una carta del 14 de agosto de 1882 (días antes de poseer los

Los modos de existencia de lo orgánico y lo muerto

En el párrafo §109 de *La ciencia jovial* nos encontramos con la pregunta por la relación ontológica entre el *mundo orgánico* y el *mundo inorgánico*. El sentido de los términos *orgánico* e *inorgánico* usados por Nietzsche se acerca al de *animado* e *inanimado* —razón por la cual hará un uso generalizado del término *muerto* en vez de *inorgánico*—. La principal preocupación de Nietzsche gira en torno a cuál es el modo fundamental de existencia del mundo. ¿Puede decirse que la naturaleza del mundo como totalidad se trate de alguna de estas dos modalidades de la existencia? Abordando esta pregunta, el autor planteará el problema que supone para la ontología el *prejuicio organicista y mecanicista*. En esta ocasión nos ocuparemos de las tesis en las que se distancia del primero.

Cuidémonos de pensar que el mundo es una criatura viviente (*lebendiges Wesen*). ¿Hacia dónde debería extenderse? ¿De qué debería alimentarse (*nähren*)? ¿Cómo podría crecer (*nachsen*) y multiplicarse (*vermehrten*)? Nosotros ya sabemos aproximadamente qué es lo orgánico (*Organische*): ¿deberíamos cambiar nuestra interpretación acerca de lo indeciblemente derivado, tardío, raro, azaroso —que solo percibimos sobre la corteza de la tierra—, por algo esencial, universal, eterno, como hacen aquellos que llaman organismo (*Organismus*) al universo (*das All*)? (...) El orden astral en que vivimos es una excepción; este orden, y la aparente duración que está condicionada por él, nuevamente ha hecho posible la excepción de las excepciones: la formación de lo orgánico (Nietzsche, 1990: 103-104).

Este prejuicio organicista exaltadamente denunciado consiste en la creencia en que el mundo en tanto totalidad no es otra cosa que un gran ser vivo. Para Nietzsche esta asimilación de lo inanimado por parte de lo animado constituye un empobrecimiento de la comprensión del mundo. Por ello a través de la crítica nos ofrecerá las primeras particularidades de la caracterización de lo vivo: el comportamiento orgánico es un fenómeno derivado y tardío en el mundo; no su estatuto primordial. Los fenómenos orgánicos son derivados de una regla más original, de ‘otro’ modo de existencia en el cual lo vivo se inscribe³. Estrictamente, en tanto se inscribe en él, no es *otro*, sino una modalidad tardía de lo mismo. Las criaturas vivas son *sistemas operativos organizados*: compuestas y por tanto inestables. Los sistemas vivos poseen condiciones de sostenimiento de ese estado operativo, y de no cumplirlas el organismo se descompone, se disgrega. Si bien en el fragmento citado no hay una definición positiva sobre la naturaleza propia y constitutiva del universo, más adelante en el mismo párrafo Nietzsche le asigna una denominación: “Cuidémonos de decir que la muerte (*Tod*) se opone a la vida (*Leben*). Lo viviente (*Lebende*) solo es una especie (*Art*) de lo muerto (*Todten*), y una especie muy rara” (Nietzsche, 1990: 104). Esta es la regla respecto a la cual el ser de lo vivo constituye un caso excepcional. No solo que lo muerto es la *materia* de lo vivo⁴, sino que específicamente, lo vivo es *un caso* de lo muerto.

Nietzsche enumera actividades como la *alimentación*, *crecimiento* y reproducción como constitutivas del ser de lo orgánico. Acude a ellas para deducir, mediante una comparación, si el ser de lo orgánico es predicable del mundo como totalidad. La conclusión es negativa: el mundo, aunque

primeros ejemplares de *La ciencia jovial*) a Heinrich Köselitz, afirmando que “Cerca de un cuarto del material original lo guardo para mí (para un tratado científico)” (Nietzsche, 2010: 246). Usaremos la traducción al español de Manuel Barrios y Jaime Aspiunza (Nietzsche, 2008). Respecto a los textos en alemán, revisamos respectivamente los tomos 3 y 9 de la KSA (Nietzsche, 1999).

³ “La variante moderna y científica del creer en Dios es creer que *el universo es un organismo*” (Nietzsche, 2008: 804) es la frase que inicia el fragmento 11[201]. En este sentido estricto, respecto a esta época la afirmación de que Nietzsche adhiere al vitalismo no tiene sustento. Resta dilucidar su posición respecto a este mismo problema en períodos posteriores; por ejemplo, determinar qué transformación sufre con la formulación del concepto de *voluntad de poder* (Véase Moore, 2002: 47-50).

⁴ Cfr. 11[84] y 11[207]: Nietzsche, 2008: 776, 805-6.

puede ser *sede*, no puede ser sujeto de estos fenómenos; transpolarse a la escala del *universo* lo que es posible para una porción de él es un error. El universo no crece ni se multiplica, y no hay algo excedente de lo cual pueda alimentarse. Estas tres negativas son producto de una única tesis acerca de qué es el universo como totalidad: una cantidad invariable de *fuerza*. Se trata de una tesis *física* con implicaciones ontológicas, o bien *cosmológicas*. Nietzsche concibe el universo como una *fuerza finita* y determinada, una cantidad invariable que no experimenta disminución ni crecimiento. Veamos desarrollado lo que representa esta tesis en dos fragmentos póstumos:

El mundo de las fuerzas (*Die Welt der Kräfte*) no experimenta disminución alguna: pues, de lo contrario, en la infinitud del tiempo habría ido debilitándose y habría desaparecido (...) por lo tanto, no llega nunca a estar en equilibrio, no tiene un solo momento de reposo, su fuerza (*Kraft*) y su movimiento (*Bewegung*) son en todo tiempo los mismos. Cualquier estado que dicho mundo *pueda* alcanzar tiene que haberlo alcanzado ya (11[148]) (Nietzsche, 2008: 790-791).

Si el universo como totalidad fuera pasible de sufrir disminuciones, ya habría desaparecido y no existiría. *Lo existente es fuerza y movimiento*, y la cantidad de fuerza que constituye al mundo se mantiene eternamente igual; no hay *desgaste*. Por ello, tampoco existe el equilibrio o reposo absoluto: éste sería la no-fuerza, la cesación de la existencia. Por el otro lado,

Un devenir infinitamente nuevo es una contradicción, presupondría una fuerza que *creciera* infinitamente. Pero ¡de dónde iba a salir! ¡De qué se iba a alimentar, con qué *excedente*! La suposición de que el universo sea un organismo está en contradicción con el *ser de lo orgánico*” (11[213]) (Nietzsche, 2008: 806)⁵.

Como dijimos, un *crecimiento* del mundo como totalidad, una creación de nuevas posibilidades a partir de la nada, es impensable. Es por ello que las características constitutivas de lo orgánico no son extrapolables al universo.

Una consideración más a fin de esclarecer cuál es la relación ontológica entre los “dos mundos”. En los fragmentos póstumos hay dos denominaciones recurrentes del mundo como totalidad: “*mundo de las fuerzas*” (*Die Welt der Kräfte*) y “*mundo muerto*” (*Die todtte Welt*). Ambas refieren a su *continuidad* y carácter desindividuado: el entramado de las fuerzas no encierra en sí interrupciones. Pero en una de sus posibilidades, lo viviente, surge un nuevo tipo de fenómeno. Se trata de la sensibilidad (*Empfindung*), y de la mano de ésta, el juicio (*Urtheil*) (cfr. 11[7]: Nietzsche, 2008: 760). A estos dos “modos” de existencia de lo *muerto* y lo *viviente* Nietzsche los vinculará con “el curso real” del acontecer y con el *mundo del error*:

Valoración radicalmente errónea del mundo *sensible* (*empfindenden Welt*) frente al *muerto* (*todte*). ¡Porque lo somos! ¡Formamos parte de él! Y, aun así, con la sensibilidad (*Empfindung*) se pone en marcha la *trivialidad*, el engaño (*Betrug*): ¡qué tienen que ver dolor y placer con el curso *real*! (*wirklichen Vorgänge*) (...) El ¡mundo «muerto»! se mueve eternamente y sin error,

⁵ Estos y otros fragmentos como el 11[202], 11[245], 11[305], además de los citados más adelante, iluminan cómo fue formulada originalmente la tesis del eterno retorno. Es patente que se trata de una reformulación de la noción de *conservación de la energía*. Hablamos de una tesis física; más específicamente cosmológica y termodinámica. Quedará por estudiar el indubitable influjo, en este y otros problemas, de las lecturas de Nietzsche en materia científica: autores como Hermann von Helmholtz, William Thomson (Lord Kelvin), Karl Friedrich Zöllner, Roger Boscovich, Balfour Stewart, Otto Caspari, Robert Mayer, Ernst Mach, Adolf Fick, Johann Gustav Vogt, Gustav Fechner, Ernst Haeckel, Wilhelm Roux, William Rolph, Michael Foster, Ludwig Rüttimeyer, Karl Ernst von Baer y Karl von Nägeli. La lista no es exhaustiva. Es de notar que Nietzsche conoce a muchos de ellos a través de la lectura del mencionado libro de Lange (Véase Berry, 2013: 95).

fuerza contra fuerza (*Kraftgegen Kraft*) (...) ¡Hay que *reinterpretar* la muerte! «Nos» *reconciliaremos* de ese modo con lo real, es decir, con el mundo muerto (11[70]) (Nietzsche, 2008: 774).

El mundo propiamente muerto coincide con el *curso real* de la existencia, con la *continuidad* del flujo absoluto del acontecer (*absolutenfluß des Geschehens*). La condición que lo gobierna es la *necesidad* (*Nothwendigkeit*) (cfr. Nietzsche, 1990: 104) del actuar «sin error» y «fuerza contra fuerza». A este se contraponen el mundo sensible de los seres vivos, que es la dimensión en la que se engendra la posibilidad de no reflejar aquel flujo absoluto. Verdad y error no son meramente predicados del intelecto humano: el mundo del error (*Welt des Irrthums*) nace con la sensibilidad de los organismos y la capacidad de realizar juicios que aquella comprende. Esto significa que sólo como errores, producto de la dimensión de la sensibilidad, son posibles en sentido estricto el individuo, la unidad y lo permanente⁶.

La composición jerárquica de los organismos

Veamos para finalizar un rasgo que hace a la dinámica vital en tanto constituida por *fuerzas*: el ordenamiento según relaciones jerárquicas de poder⁷. Dijimos que el organismo es una unidad operativa organizada, un sistema *compuesto* e inestable que posee condiciones de conservación, así como la posibilidad de descomponerse. Los procesos de la vida incluyen dentro de sí el paso a la muerte. Un sistema vivo, compuesto asimismo por otros organismos, se sostiene en la mudanza de los componentes que lo conforman y que se encuentran en proceso de descomposición. Lo que posee un lugar de órgano y ya no puede cumplir su función, deja paso a algo nuevo; es repuesto respondiendo a la articulación del organismo. En este ámbito surgen las relaciones compositivas de *dominación* y *sometimiento* que dan lugar a los términos de *parte* y *todo*, o de órgano y organismo, que constituyen roles relativos entre sí.

¿Es virtuoso cuando una célula (*Zelle*) se convierte en la función (*Function*) de una célula más fuerte (*stärkeren*)? Tiene que hacerlo. ¿Y es malo cuando la más fuerte asimila (*assimilirt*) a aquella? Tiene que hacerlo igualmente; eso es necesario para ella, pues aspira (*strebt*) a ubérrimos sustitutos y quiere regenerarse (*willsichregenerieren*) (...) es preciso distinguir: el instinto de apropiación (*Aneignungstrieb*) y el instinto de sometimiento (*Unterwerfungstrieb*) (...) hay que considerar además que «fuerte» y «débil» son conceptos relativos (§118) (Nietzsche, 1990: 110-111)⁸.

La *jerarquía* es la dinámica que *ordena* la multiplicidad de seres vivos en la composición de otros. Un ser vivo puede ejercer el papel de totalidad *dominante* o ser *subordinado* a un organismo, ser

⁶ Y en general, todo lo que trasciende la multiplicidad y la inquebrantable continuidad del *flujo absoluto*, por ej., que pertenece al mundo del error. Queremos remarcar la importancia del hecho de que Nietzsche use los términos *real* e *irreal*. En este mismo fragmento 11[70] y otros como el 11[7], 11[162], 11[268], 11[325] y el párrafo 110 de *La Ciencia Jovial*, Nietzsche replica esta estructura dual de los mundos, por ejemplo en la distinción entre el «sistema-de-vida» (*Lebens-systeme*) que verdaderamente cada uno es y el fenómeno de la *creencia* en la unidad (*Einheit*) de este sistema (cfr. 11[7]: Nietzsche, 2008: 760). Propone la idea de que, sin embargo, lo vivo necesita del error como condición de posibilidad. Asociado a esta idea aparecerá el proyecto de reasunción, por parte de lo vivo, de la verdad del flujo absoluto del acontecer, a la vez que la pregunta por la medida en que es posible llevarlo a cabo.

⁷ Aunque es una expresión comúnmente asociada al autor, *jerarquía* no es un término que Nietzsche use expresamente para caracterizar la dinámica de composición de lo vivo. Sin embargo hemos decidido admitirlo, en tanto refiere a la estructura de las relaciones de poder.

⁸ Véase también el §26 (Nietzsche, 1985: 49) y 11[134] (Nietzsche, 2008: 786-787).

él mismo *órgano* de aquél. Las fuerzas subyugadas también hacen al organismo, no hay una completa totalización de éstas. Los organismos menores siguen funcionando subordinados a la instancia más fuerte, provisoriamente dominante y también sujeta a la descomposición (cfr. 11[284]: Nietzsche, 2008: 820-821 y Schacht, 1983: 235-236). Toda formación viviente entraña descomposición, y eventualmente la propia, dando lugar a otra organización nueva.

La posibilidad de regeneración de un sistema implica una autoorganización de lo vivo que en el ámbito de lo estrictamente muerto no existía. La dinámica jerárquica necesita al organismo no a ser una totalidad homogénea sino una pluralidad organizada temporalmente en pie, que establece y sostiene relaciones de poder y que admite a su interior procesos de recambio y transformación (cfr. 12[35]: Nietzsche, 2008: 841). Esto quiere decir que la totalidad del organismo es la resultante de todas las fuerzas en “expresión” que lo han compuesto. Aunque este término parece, si no incorrecto, al menos forzado, es menester recordar los términos en los que el autor plantea esta idea. Hemos visto que ya en esta época Nietzsche habla de los sistemas vivos como dotados de cierto tipo de intencionalidad: voluntad, instintos, aspiraciones, sentimientos y creencias. Quedará por resolver el problema de cuál es el alcance de estas afirmaciones; si se trata meramente de un uso metafórico del lenguaje o si adscribe estos fenómenos al mundo orgánico en tanto tal⁹.

Bibliografía

- Berry, J. (2011). *Nietzsche and the Ancient Skeptical Tradition*, Oxford, Oxford University Press.
- Berry, J. (2013). “Nietzsche’s Scientific Community. Elective Affinities”, en: Young, J. (Ed.). *Individual and Community in Nietzsche’s Philosophy*, New York, Cambridge University Press, pp. 93-117.
- Clark, M. y Dudrick, D. (2004). “Nietzsche’s Post-Positivism”, *European Journal of Philosophy*, vol. 12, n.º 3, pp. 369-385.
- Cohen, J. (1999), “Nietzsche’s Fling with Positivism”, en: Babich, B. (Ed.). *Nietzsche, Epistemology, and Philosophy of Science: Nietzsche and the Sciences II*, Springer Science+Business Media Dordrecht, pp.101-108.
- Gori, P. (2011). “Nihilismo y ciencia natural. Para una nueva determinación del “positivismo” de Nietzsche”, en: Martínez Cristera, G. (Ed.). *Nietzsche y su trasfondo científico*, México, Memorias, pp. 203-243.
- Hussain, N. (2004). “Nietzsche’s Positivism”, *European Journal of Philosophy*, vol. 12, n.º 3, pp. 326-368.
- Janaway, C. (2007). *Beyond Selflessness*, Oxford, Oxford University Press.
- Levere, T. H. (2001). *Transforming Matter, A History of Chemistry from Alchemy to the Buckyball*, Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press.
- Moore, G. (2002). *Nietzsche, Biology and Metaphor*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. (1985). *La ciencia jovial*, Caracas, Monte Ávila.

⁹ En los fragmentos póstumos encontramos razones a favor y en contra de ambas tesis: Véase en contra de la intencionalidad afectiva en lo orgánico el fr. 11[241]; a favor: 11[134], 11[254], 11[268], 11[270] y 11[316]. Respecto a éstos, en el primero y el último el autor da a entender que las relaciones establecidas en el mundo orgánico son *sociales*, hasta el punto que incluye dentro de la categoría de *organismo* a los pueblos, Estados y sociedades. Los otros hacen más hincapié en los fenómenos de la *creencia*, el *juicio* y el *error*. Algo realmente interesante en los 11[268] y 11[270] es la aparición del término *sujeto* [*Subjekt*], predicado hasta de los organismos más simples para caracterizar la condición de la existencia orgánica, asociado al tópico de la creencia y la necesidad del error (véase: Janaway, 2007: 159-160).

- Nietzsche, F. (1999). *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*, editado por Giorgio Colli y Mazzino Montinari, Berlín-New York, Walter de Gruyter.
- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos Póstumos (1875-1882)*, vol. II, Madrid, Tecnos.
- Nietzsche, F. (2010). *Correspondencia*, vol. IV (enero 1880-diciembre 1884), Madrid, Trotta.
- Schacht, R. (1983). *Nietzsche*, New York, Rutledge.

Hacia una ontología relacional a partir de la crisis en la ciencia y en la filosofía:

Whitehead y Merleau-Ponty

Andrea Vidal

Universidad Nacional de La Plata

vidalav@yahoo.com.ar

El presente trabajo se centrará en los últimos cursos dictados por M. Merleau-Ponty en el *Collège de France*, los cuales dan cuenta de un interés por rehabilitar ontológicamente lo sensible desde una aproximación no logocéntrica ni dualista, relacionada con el estado de crisis de la filosofía clásica y la interrogación por la “no-filosofía”. El intento de *fundar* esta nueva ontología fuera de la filosofía tradicional, en la no-filosofía, (especialmente en las artes y en la ciencia), conllevará el problema de encontrar una expresión del ser distanciada de las categorías filosóficas clásicas, hallar o reconsiderar otras influencias teóricas, sobrepasando los límites de la fenomenología —del primer período merleau-pontyano— y, entre otras, tendrá como consecuencia la adopción de una nueva concepción de la naturaleza. Es decir, presentaremos una manera de plantear el giro ontológico de Merleau-Ponty y su relación con la ciencia y la influencia teórica de Alfred North Whitehead. Más especialmente aún, al Merleau-Ponty que aparece en los cursos últimos que dictó en vida sobre la naturaleza, desde 1956/7 en adelante. En ellos la concepción procesual (no material ni sustancial) de la naturaleza whiteheadiana es introductoria a una búsqueda cada vez más firme de una ontología “nueva” del “entre-deux”.

El concepto de naturaleza: La influencia de Whitehead en la ontología merleau-pontyana

Nos referimos a los siguientes cursos dictados por Merleau-Ponty en el *Collège de France*: “El Concepto de Naturaleza” (1956/1957), “El concepto de Naturaleza. La animalidad, el cuerpo humano, pasaje a la cultura” (1957/1958), “El concepto de Naturaleza. Naturaleza y *Logos*: el cuerpo humano” (1959/1960)¹. De este período, previamente han sido publicados textos muy estudiados hoy, como *Lo Visible y lo Invisible* (incompleto) y *La Prosa del Mundo* (póstumo), editados por sus colaboradores. A estos textos e investigaciones que dan cuenta del “segundo Merleau-Ponty”, se suma el último escrito publicado intencionalmente por Merleau-Ponty, el mismo año de su muerte, que es *El Ojo y el*

¹ Estos tres cursos han sido publicados en una edición de Dominique Séglaard: Merleau-Ponty, M. (1995), *La Nature. Notes. Cours du Collège de France*, Seuil, Paris. He traducido al español los títulos de cada curso. Los otros cursos que pueden verse de manera complementaria, aunque posteriores, son los siguientes: “La filosofía hoy” (1958/1959), “La ontología cartesiana y la ontología de hoy” (1960/1961) y “Filosofía y no filosofía desde Hegel” (1960/1961) —estos dos últimos cursos los estaba dictando cuando murió—.

*Espíritu*². Esos textos publicados en los años 60 acompañarán nuestra lectura —en el marco de este trabajo, sólo en lo que haga referencia a la ciencia y a una reconsideración del concepto de naturaleza— de los cursos dictados antes de su muerte, publicados mucho después.

Nos enfocaremos aquí en la importancia de la concepción de la *naturaleza* en la etapa metafísica o de la filosofía procesual de Alfred North Whitehead que influye en Merleau-Ponty. Una vez que Merleau-Ponty queda en los confines de la fenomenología en su búsqueda por una explicitación ontológica del mundo anónimo de la percepción, nuestro autor rastreará diversas concepciones de la naturaleza: las de Aristóteles y los estoicos, las de Kant y Brunschvicg, las de Schelling y Hegel, así como las de Bergson y Husserl³. En todas ellas encontrará dificultades, que pueden entenderse como intuiciones de recaída en el problema clásico del dualismo, o de las reducciones combatidas ampliamente en sus primeras obras del “intelectualismo” o el “realismo” (léase racionalismo/idealismo o empirismo). En definitiva, dejan sin considerar “un resto”, un “residuo”⁴ del ser al abordar el “fenómeno de la producción natural”: la naturaleza se resiste a sus caracterizaciones. Este problema del “residuo” tendrá como intentos de soluciones propuestas (mecanicismo, finalismo, olvido del problema, naturalismo radical o causalidad hiperfísica⁵) a las que Merleau-Ponty opone sus reparos, aunque no tendrá casi dificultades respecto de la noción de naturaleza (y su entramado propio con las nociones de cultura y de vida) tal como aparece en Whitehead⁶. Para Whitehead la naturaleza es no sustancia ni materia, sino acontecimiento o proceso.

Merleau-Ponty lee a Whitehead por intermediación de Jean Wahl⁷. Con esto queremos decir que no hay una lectura directa de Whitehead, ni tampoco completa. Merleau-Ponty se acerca a una concepción metafísica, procesual, del ser, que incluye una nueva noción de “naturaleza”, en los siguientes textos de Whitehead: “El Concepto de Naturaleza” (como llamó Merleau-Ponty luego a sus cursos concernientes a la problemática) y “Naturaleza y Vida”⁸. Esto nos señala de por sí algunos problemas, tal vez no insolubles: dichos textos pertenecen a los que los especialistas designan como diferentes “períodos” en la obra de Whitehead, o al menos que presentan diferencias conceptuales no menores. La gran ausencia es la lectura, por parte de Merleau-Ponty, de la obra más importante al respecto redactada por Whitehead: *Process and Reality*⁹, obra que pertenece al período metafísico de la producción de Whitehead¹⁰.

² La edición original de este texto aparece en el volumen que *Temps Modernes* dedica en 1961 a Merleau-Ponty, inmediatamente después de su muerte.

³ Este rastreo lo hace durante la primera parte (“Estudio de las variaciones del concepto de Naturaleza”, *La Nature*, op. cit., pp 22-113) del primer curso consagrado a la naturaleza, de 1956/57.

⁴ Merleau-Ponty dice esto específicamente refiriéndose, en un breve resumen de los problemas tratados en la primera parte del curso mencionado, a la concepción cartesiana y kantiana: “Mais cette conception objective de l’Être laisse un résidu. Quels que soient les efforts de Descartes pour penser “ce qui la fait être telle”, la Nature résiste” (*Op.cit.*, p.117).

⁵ *La Nature*, pp 118-119.

⁶ En la segunda parte del mismo curso mencionado en la nota anterior (Idem, pp. 15-165), especialmente en el cap. 3 (“La idea de la naturaleza en Whitehead”).

⁷ Jean Wahl, *Vers le concret. Études d’histoire de la philosophie contemporaine. William James, Whitehead, Gabriel Marcel*, publicado en 1932 por Vrin.

⁸ En español, podemos consultarlas en las siguientes ediciones: Whitehead, A. N. (1968). *El concepto de naturaleza*. Trad. de Jesús Díaz. Madrid, Gredos y Whitehead, A. N. (1941). *Naturaleza y vida*. Traducción, notas y prólogo de Risieri Frondizi. Bs. As., UBA-FFyL-Instituto de Filosofía, Imprenta López.

⁹ Whitehead, A. N. (1978 [1928]). *Process and Reality. An essay in cosmology*, Gifford Lectures delivered in the University of Edinburgh during the session 1927-1928, The Free Press, N.Y.

¹⁰ Pueden distinguirse —cosa que no hacen Merleau-Ponty ni Wahl— tres períodos en la obra de Whitehead:

1° lógico matemático (representado por la obra *Principia mathematica*, con Russell).

2° filosofía de la naturaleza (a este período corresponde *Concept of Nature*, de 1920).

3° metafísico o filosofía del organismo o “del proceso/procesual” (al mismo corresponden las obras *La ciencia y el Mundo moderno*, *Proceso y Realidad* —*Process and Reality*—, *Naturaleza y Vida*, a partir de 1925 en adelante). En *Proceso y Realidad*, la obra más importante de este período, se explicitan los procesos metafísicos latentes en el 2° período. Es esta obra la que no lee Merleau-Ponty, la cual fue escrita por Whitehead entre aquellas a las que nuestro autor sí tuvo acceso, “El concepto de Naturaleza” y “Naturaleza y vida”.

En el concepto de naturaleza que finalmente hace suyo Merleau-Ponty, creemos, confluyen diversas fuentes. Entre ellas se encuentra la noción hegeliana y la noción husserliana de *Ineinander* —uno-en-otro o entramado—. Una tercera raíz —decididamente la más importante— aparece en la noción de *overlapping* (solapamiento) que fue introducida por A. N. Whitehead en su filosofía de la naturaleza y metafísica, y que es mencionada por Merleau-Ponty en *La nature* con especial referencia a la obra *Concept of nature* del pensador inglés. Es nuestro propósito detenernos especialmente en la tercera fuente que Merleau-Ponty toma para su nueva concepción de la naturaleza, a fin de analizar coincidencias con la concepción whiteheadiana que son subrayadas por Merleau-Ponty y están vinculadas con la adopción de la noción de *overlapping* que converge con su noción de *empiètement* —traspasamiento, desborde e intrusión—.

Las nociones de *espacio, tiempo, vida y naturaleza* en la filosofía procesual de Whitehead son clave, creemos, para el desarrollo de la ontología de la carne o del ser salvaje¹¹ —propia de las investigaciones del último Merleau-Ponty—, la cual no se entiende sin esta influencia, que está ya por fuera de los límites de la fenomenología. Esa nueva ontología, más proyectada que desarrollada, preveía ser presentada en un capítulo 4 (largo, que daría al volumen un carácter “definitivo”¹²) del primer volumen del libro sobre el *Origen de la Verdad*, capítulo que a su vez iba a ser dividido en estas secciones: “1° naturaleza y física, 2° la vida, 3° el cuerpo humano, 4° el ser salvaje y el logos”¹³. Este volumen daría paso a un segundo, dedicado al estudio de la pintura, la música, el lenguaje. Es decir, la teoría de la verdad —nunca desarrollada por Merleau-Ponty—, junto a la teoría de la expresión y la comunicación intersubjetiva enmarcan y atraviesan su investigación ontológica, la cual parte del ser salvaje, preteórico, para intentar llegar a la emergencia del cuerpo animal, el cuerpo humano y el “logos”, sin suponer una jerarquía “estructural”. Luego del giro ontológico, el problema será la individuación dentro del magma del ser o naturaleza “englobante”. La gran diferencia entre nuestros autores, creemos, estará dada porque el acento en este problema está puesto diversamente: para Whitehead, la potencia creativa de la vida lleva a la “concrecencia” o emergencia de la individualidad, fugaz es cierto, en cambio en Merleau-Ponty no hay más que *écart* o diferenciación mediante la expresión del ser sensible, es decir, maneras diferentes de “no ser todo”. Aunque adelantamos este desacuerdo fundamental, nos limitaremos a indicar las bases comunes que permiten asociar teóricamente a autores de tradiciones tan diferentes.

Filosofía y ciencia

Es entonces el punto de partida en común de estos dos autores lo que nos limitaremos a señalar en este trabajo: tanto Whitehead como Merleau-Ponty toman los últimos desarrollos de la ciencia de su tiempo para hacer sus planteos ontológicos¹⁴. Es la ciencia la que pone de relieve la incoherencia de la

¹¹ En una nota de trabajo de *Lo Visible y lo invisible* encontramos esta anotación: “El Ser en bruto o salvaje = mundo percibido” (*Op.cit.*, 153) lo cual nos refuerza la idea del valor ontológico —y anónimo— de la percepción (como se sostiene en Whitehead en las obras del período procesual —ontología relacional— de su filosofía).

¹² *Lo Visible y lo invisible*, notas de trabajo, p. 152.

¹³ *Ibidem*. Las secciones 1° a 3° corresponden a los 3 cursos sobre el concepto de naturaleza dictados por Merleau-Ponty.

¹⁴ Merleau-Ponty lo señala de este modo en sus cursos: “Cette idée de la Nature, nous allons essayer de la préciser en demandant secours aux sciences” (*Op. cit.*, p 119), así como en los textos del mismo período redactados para ser publicados, como *El Ojo y el Espíritu*, el cual comienza con una distinción entre la ciencia “clásica” (que responde a una ontología cartesiana) y la “ciencia fluyente” (moderna) “que se comprende a sí misma, y no reivindica para sus operaciones ciegas el valor constituyente que “los conceptos de la naturaleza” podían tener en una filosofía idealista” (p. 10) o más claramente en *Lo Visible y lo Invisible*, donde señala que la ciencia no trata de frente las cuestiones que son asunto de la filosofía (por ej., qué es el ser, la naturaleza, la historia, otro hombre, un acontecimiento) pero que “las trata lateralmente, por la manera en que inviste su “objeto” y progresa hacia él. Y no vuelve inútil, sino que exige, por el contrario, un esclarecimiento

ontología y la teoría de conocimiento tradicionales. Buscan en la ciencia, así, la “expresión” de algo que la filosofía tradicional no puede expresar. La segunda parte del primer curso referido a la naturaleza dictado por Merleau-Ponty (1956/57) se titula “La ciencia moderna y la idea de naturaleza”. Allí distingue entre “ciencia cartesiana” y “ciencia moderna”, para señalar que ésta última (la ciencia contemporánea) vive aún en un “mito” cartesiano (que llamará del *kosmo théoros* más adelante¹⁵ y en *Lo Visible y Lo Invisible* también¹⁶), pero ya “no en una filosofía cartesiana, puesto que sus principios han sido abandonados” (*La Nature*, 120)¹⁷: ni unidad sustancial, ni tiempo o espacio absolutos, ni sujetos puros en relación con objetos puros. Lo mismo dice al fin de cuentas Whitehead, en todo el desarrollo contrapuntístico que hace en *Naturaleza y Vida* entre los principios fundamentales de la vieja “ciencia del sentido común” (que defiende una doctrina de la naturaleza entendida como complejo de hechos aislados con meras relaciones espaciales de locación y relaciones temporales de sucesión) y los del “pensamiento científico moderno” (s. XIX-XX), que se definen negativamente, por el abandono uno a uno de aquéllos (rechazando la doctrina de la materia y del ser estático de la ciencia clásica, y adoptando una doctrina fluyente de la naturaleza). Whitehead señala insistentemente, al hacer esta contraposición, que sin embargo persiste un entrelazamiento esporádico de lo antiguo y de lo nuevo en el pensamiento moderno. Esto produce, tal como sostiene Merleau-Ponty, una “completa confusión” en el pensamiento científico, en la cosmología filosófica y en la epistemología (*Naturaleza y Vida* citaremos *NyV*-, 39). Por ejemplo, “los supuestos de la física de ayer permanecen en la mente de los físicos, a pesar de que sus doctrinas explícitas, tomadas en detalle, los niegan” (*NyV*, 38) lo que lleva a que el pensamiento moderno, negando los principios antiguos, retenga tenazmente las conclusiones generales de la doctrina de la ciencia clásica considerada en su totalidad (cf. lo sostenido en *NyV*, 39).

En segundo lugar y como consecuencia de lo mencionado recién, ambos parten de un estado de crisis y confusión en la ciencia y en la filosofía. Merleau-Ponty agregará a esta coincidencia, también la crisis en el arte. La dimensión de lo artístico no está contemplada en las obras de Whitehead, y Merleau-Ponty dará preeminencia al arte en la expresión (no representacionista ni dualista) del ser bruto o pre-teórico (ejemplo muy claro de ello es el recorrido que hace en *El Ojo y el Espíritu*, de la ciencia al arte). Esta situación de crisis podría llevar a un negacionismo o a un retroceso —actitudes de filósofos y científicos que son descriptas y rechazadas tanto por Whitehead como por Merleau-Ponty—. Por el contrario, ambos sostienen que algo positivo en lo negativo de la crisis, algo revolucionario, vendrá de esta relación entre ciencia y filosofía. Por ejemplo, estarían de acuerdo con que “el filósofo debe ver detrás de las espaldas del científico lo que éste no ve por sí mismo”¹⁸, y por ello el sentido de la ciencia para la filosofía es que esta haga “descubrimientos filosóficos negativos”. Es decir, la ciencia destruye prejuicios filosóficos y no filosóficos, muestra que ciertas afirmaciones con pretendida validez filosófica no la poseen verdaderamente, sin ser por ello, sin embargo, filosofía; la ciencia, así,

ontológico en lo que las concierne. (...) el físico enmarca en una ontología objetivista una física que ya no es así. Habría que agregar que sucede lo mismo con el psicólogo. “[Es por ello que] “sorprende ver a un físico, que ha liberado a su propia ciencia de los cánones clásicos del mecanicismo y del objetivismo, retomar sin vacilaciones, apenas pasa al problema filosófico de la realidad última del mundo físico, la distinción cartesiana de las cualidades primeras y las cualidades segundas”. (*Lo Visible y lo Invisible*, 35).

¹⁵ En los cursos aparece la mención al *kosmos théoros* en *La Nature*, cap. 2 de la segunda parte del primer curso, p. 141.

¹⁶ Allí aparece señalado como prejuicio precientífico: “(...) la ontología del *kosmothéoros* y de su correlativo, el Gran objeto, es la que hace el papel de prejuicio precientífico” (*Lo Visible y lo Invisible*, 27).

¹⁷ “La science vit encore en partie sur un mythe cartésien, un mythe et non une philosophie car, si les conséquences demeurent, les principes sont abandonnés” (*La Nature*, 120).

¹⁸ *La Nature*, p. 121: “Le souci du philosophe, c’est de voir, celui du savant, c’est de trouver des prises. (...) Mais dans cette tentative pour s’assurer une prise, le savant dévoile plus que ce qu’il voit en fait. Le philosophe doit voir derrière le dos du physicien ce que celui-ci ne voit pas lui-même”.

negativamente, enseña que la ontología clásica es incoherente y provoca a la filosofía, al “empujarla a pensar conceptos válidos para su situación”¹⁹.

En tercer lugar, la ciencia y la filosofía se refieren a la experiencia. Como buen fenomenólogo, Merleau-Ponty siempre ha buscado la experiencia del mundo percibido, el cual no es de ninguna manera un “dato” inmediato. Las ontologías clásicas (“del objeto”) y las teorías científicas (las “idealizaciones”, en las cuales sujetos absolutos son espectadores de objetos puros) nos dan una construcción artificial de la naturaleza, y este artificialismo sedimentado supone, en su formación, un olvido del mundo percibido, de la percepción “originaria”, de nuestra inherencia contingente al mundo, es decir, aquella donde sujeto y objeto se imbrican. La crisis de la ciencia, del arte y la filosofía, nos permite reencontrar indirectamente y de manera negativa, interrogativa, el mundo percibido que hemos olvidado y recrear, inventar, sus modos de expresión, y es en la no-filosofía donde buscará Merleau-Ponty las vías de resolución. Pues, para este autor, es demasiado riesgoso dejarlo todo en manos del filósofo en medio de una crisis, pues la filosofía “quiere ver todo y comprender demasiado rápido”: “fiándose muy rápidamente del lenguaje, sería víctima de la ilusión de un tesoro incondicionado de sabiduría absoluta contenida en el lenguaje”²⁰ (lo que Merleau-Ponty llama la *Gnose*).

Consideraciones finales

Sostenemos que tanto Whitehead como Merleau-Ponty creen que lo que la filosofía halla al ver el comportamiento de la ciencia moderna, es que este es contradictorio: se muestra conservadora en lo concerniente a la teoría del conocimiento al mismo tiempo que inventiva y creadora en nuevos ámbitos y “nuevos entes” que no deberían dejar sin cambios su “idea del Ser”, como si la “ceguera del Ser” fuera “el precio que debe pagar por su éxito en la determinación de los entes” y como si “necesitara exceptuarse ella misma de las relatividades que ella misma establece”. Toda novedad, todo cambio, es retraducido —en ciencia— al lenguaje de la ontología tradicional que mantiene una escisión sujeto/objeto negada por los avances de la misma ciencia, es decir, sin refutar el principio mismo de esa escisión entre subjetividad y objetividad. La nueva ontología, entonces, debe “hacer entrar en la definición de lo “real” el contacto entre el observador y lo observado”²¹, la relación, el acontecimiento. Para Merleau-Ponty, esto no “demuestra” una nueva ontología en la ciencia (ni en el arte), sino que le da a pensar al filósofo que “los físicos que conservan una representación cartesiana del mundo hacen valer sus “preferencias”, así como un músico o un pintor hablaría sobre sus preferencias por un estilo”, y ello le permite sostener que

Ninguna ontología es exactamente requerida por el pensamiento físico en acción, que en particular la ontología clásica del objeto no puede valerse de sí misma ni reivindicar un privilegio de principio, cuando sólo es, entre quienes la sostienen, una preferencia²².

¹⁹ Las citas en *La Nature* p. 139. “Le sens de la physique est de nous faire des “decouvertes philosophiques négatives” en montrant que certaines affirmations qui prétendent à une validité philosophique n’en ont pas en vérité”.

²⁰ *La Nature*, p. 121-22: “Mais si le philosophe veut voir tout et comprendre trop vite, il risque de se laisser aller à la Gnose. (...) il est dangereux de laisser toute liberté au philosophe. Se fiant trop vite au langage, il serait victime de l’illusion d’un trésor inconditionné de sagesse absolue contenue dans le langage”. Más adelante confirma que está pensando en Heidegger al describir este riesgo.

²¹ *Lo visible y lo invisible*, p. 28 (para esta cita) y p. 27 (para las citas anteriores de este párrafo).

²² Para ambas citas, *Lo visible y lo invisible*, p. 28.

El concepto científico de *Naturaleza* no es más que un “ídolo”, sostenido por motivos “afectivos” más que científicos: los científicos entrevén una crítica de su propia ontología y rápidamente la olvidan²³.

Bibliografía

Merleau-Ponty, M. (1995). *La Nature. Notes. Cours du Collège de France*, Paris, Seuil.

Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible: seguido de notas de trabajo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Merleau-Ponty, M. (1986). *El Ojo y el Espíritu*, Barcelona, Paidós.

Wahl, J. (1932). *Vers le concret. Études d'histoire de la philosophie contemporaine. William James, Whitehead, Gabriel Marcel*, Paris, Vrin.

Whitehead, A. N. (1968). *El concepto de naturaleza.*, trad. de Jesús Díaz, Madrid, Gredos.

Whitehead, A. N. (1941). *Naturaleza y vida*, traducción, notas y prólogo de Risieri Frondizi, Buenos Aires, UBA-FFyL-Instituto de Filosofía, Imprenta López.

Whitehead, A. N. (1978). *Process and Reality. An essay in cosmology, Gifford Lectures delivered in the University of Edinburgh during the session 1927-1928*, New York, The Free Press.

²³ Cf. *La Nature*, p. 122.

La afecto-emotividad en Gilbert Simondon en vistas a nuevos modos de estructuración social

Rocío Villar

Universidad Nacional del Sur

rocio_villar@hotmail.com

“Vivir es perpetuar un permanente nacimiento relativo”

G. Simondon

En *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*, observamos una puesta en juego a conceptualizar nuevos sentidos sobre la existencia. Al transitar por el complejo proyecto propuesto por Gilbert Simondon, nos encontramos con un andamiaje conceptual que no se clausura en lugares convencionales de reflexión, sino más bien advierte la creación de nuevas categorías. He allí su apuesta más fuerte, destamar agudamente la tradición filosófica occidental y a la vez activar la mecánica de un nuevo modo de concebir la ontología.

De este modo, distanciándose de la tradición, Simondon parte en su análisis ya no del individuo resuelto, sino más bien se detiene en el proceso en que este se desenvuelve. Podríamos decir que el individuo se encuentra en una tensión, por un lado en sí mismo y por otro lado en su relación con lo colectivo, entonces ¿qué elementos acontecen ante la configuración del individuo en relación a lo colectivo? O ¿qué categorizaciones atienden a su inicial des-configuración para de este modo inaugurar nuevas resoluciones? En este trabajo puntualmente nos proponemos especificar la noción de afecto-emotividad, ya que la consideramos como un elemento operativo fundamental en el acontecimiento relacional entre el individuo y lo colectivo.

La pregunta por la *individuación*

A modo introductorio, creemos necesario dilucidar algunos de los principales postulados del autor con el fin de esclarecer la exposición a continuación.

En primera instancia, nos encontramos con una tesis central de la obra: la comprensión del individuo como una de las fases que alberga al ser. Ante ello, podemos pensar al ser como dado en cada una de sus fases, pero adjuntándose a sí mismo un almacenamiento de devenir. En otras palabras, estamos ante la concepción de un individuo que alberga multiplicidad de otros subsumidos bajo energía potencial pero actual.

En segunda instancia, recuperamos la discusión en torno al hilemorfismo, que según el autor se compone desde un error de base: el prestar atención a solo una cara del ser —la actual— y desechar el

resto potencial. Por ello, solo será posible superar el monismo ontológico con un pluralismo de fases, en donde el ser justamente se entienda desde su plexo de sentido polifásico.

Hasta el momento, para Simondon, la realidad no ha sido explicada en términos de individuación. Es necesario un pensamiento que se arraigue desde este comprender, entendiendo al ser como un cúmulo de información. Ello no indica que este sea comprendido siempre desde el concepto de “fase”. Cuando hablamos de un estado preindividual, no hay fases; únicamente deviene fase en tanto se activa una individuación.

De este modo, al concebir la *teoría de la individuación* como teoría de las fases del ser, de su devenir esencial, o nominada a lo largo de la obra como filosofía primera, pensamiento transductivo; ya no es posible situar el ojo en los términos por sobre la relación. Entendido el ser bajo estos parámetros, se realiza un pasaje hacia la relación como primigenia. Por ello, Simondon plantea que *la teoría de la individuación debe ser pensada a través de la sensación, percepción, afectión y emoción*. Nos hallamos necesariamente ante un viraje de la concepción del ser, el cual ya deja de entenderse como un conjunto de términos en relación, para pasar a ser una unidad tensa.

Podríamos decir que el ser, en esta filosofía, es comprendido como contenedor de incompatibilidades que lo expulsan a estructurarse. Y es ante esta estructuración, el mismo se desdobra en individuo y medio, otorgándose de este modo un devenir de multiplicidades sea por saltos bruscos o por grados paulatinos, dependiendo del tipo de individuación.

Por ello es imprescindible definir al ser, ya no a través de la *estabilidad* sino más bien en una lógica de *metaestabilidad*. A grandes rasgos, este concepto complejo implica una comprensión del ser desbordado por sí mismo, habitado por una tensión de múltiples individuos que se gestan constantemente en su centro. En este sentido, ser y devenir no son ya elementos de una relación antitética sino que están complementados el uno al otro.

Ante esto, el individuo se comprende como una de las múltiples máscaras del ser. Es relativo, en tanto está en relación energética con otros y consigo mismo, pero ello no implicaría caer en un nuevo relativismo del ser: es desde esta relación que su estructura interna es modificada para volver a desenvolverse en una nueva individuación.

Simondon concibe al individuo como quien carga consigo su naturaleza no individuada, lo no codificado potencial que se resolvería en tanto se increpe en medio de lo colectivo. Asimismo expresa “Reunido con otros, el sujeto puede ser correlativamente teatro y agente de una segunda individuación que hace nacer lo colectivo transindividual y liga al sujeto con otros sujetos” (Simondon, 2009: 462). Por lo cual, entendido el individuo como una fase del ser, es posible instaurar la pregunta sobre cómo se daría la interrelación con otros individuos, pues cada individuo posee ciertas cargas potenciales débiles en su singularidad y en una segunda individuación podrían llegar a tener un desarrollo óptimo. En este sentido, en la conformación de lo colectivo el individuo muere como tal, su permanencia y su supervivencia se hallan en términos de significación. Es su naturaleza la que sobrevive, no él en tanto individuo (Cf. Simondon, 2009: 462).

La pregunta por la afecto-emotividad

1. El psiquismo

Consideramos elemental para esta investigación, realizar una caracterización de lo comprendido por psiquismo en la obra de Simondon, en función de adentrarnos en la problemática afectivo-emotiva.

Empezar a dilucidar esta cuestión necesariamente nos coloca en la pregunta por la relación entre conciencia e individuo. Podemos afirmar desde la opinión del autor, que ha habido malas definiciones a lo largo de la tradición filosófica sobre lo comprendido por psiquismo. Por un lado, se ha definido el psiquismo en tanto pluralidad indefinida (atomismo) y por otro lado, se ha definido como una unidad indisoluble y continua (Bergson) (Cf. Simondon, 2009: 365).

Para Simondon, el psiquismo será permanente diferenciación e integración (Cf. Simondon, 2009: 366) y se sitúa su dinamismo desde el régimen de la transducción. Concebimos a la transducción, en grandes líneas —ya que entendemos que es una noción muy compleja a la cual no ahondaremos en este trabajo— como la aparición de una correlación de dimensiones y estructuras de un ser en estado preindividual. Para Simondon, la conciencia será un régimen mixto de causalidad y eficiencia ligando así al individuo con el mundo.

Pero ¿bajo qué modos debe estructurarse el psiquismo para dar lugar a un régimen que se construye y se deconstruye en su propia actualización? Para Simondon, la intimidad del individuo deberá buscarse en la *subconciencia afectivo-emotiva*. A partir de este postulado es que advertimos su discusión con el psicoanálisis, quien estructura al psiquismo atendiendo a su completud y no a su transductividad; es decir este determina que el centro de acción del sujeto se encuentra en un consciente captable. Para Simondon, se daría de manera opuesta la dinámica de acción del sujeto, ya que es desde la capa del inconsciente que se encuentra la misma.

La propuesta de Simondon comprende a la subconciencia afectivo-emotiva en el límite entre consciente e inconsciente, situado en las capas más antiguas del sistema nervioso (mesencéfalo). Podríamos decir que ella es centro de individualidad y de acción del sujeto, por lo cual sus modificaciones son transformaciones en el individuo. Encontramos de interés la especificidad otorgada a la dinámica afectiva-emotiva en torno al siguiente aspecto: es a partir de las coincidencias afectivo-emotivas que se instaura la *interindividualidad*. En este sentido, es al nivel afectivo-emotivo que se da la relación entre conciencia y acción “Sin la afectividad y la emotividad, la conciencia parece un epifenómeno y la acción una secuencia discontinua” (Simondon, 2009: 367) por lo tanto, al afirmar que la afecto-emotividad instaura las bases operativas para el desenvolvimiento de lo colectivo nos dedicaremos a realizar una caracterización en torno a la afectividad por un lado, y a la emotividad por otro, a fin de comprender cómo se da la relación entre estas dos instancias, que advertimos en su carácter diferencial.

2. La afectividad

Ante la conceptualización de la afectividad, en primer lugar se torna necesario aclarar que la afecto-emotividad se distancia de las interpretaciones tradicionales, las que en sus conceptualizaciones únicamente le otorgan a esta noción dotes de pasividad. De este modo, dice Simondon:

La afecto-emotividad no es solamente repercusión de resultados de acción en el interior del ser individual; es también transformación, juega un rol activo: expresa la relación entre dos dominios del ser sujeto y modifica la acción en función de esa relación, armonizándola con esa relación, y esforzándose para armonizar lo colectivo (Simondon, 2009: 374).

En primera instancia adelantamos que una caracterización de la afectividad en su exclusividad se torna imposible, ya que se configura en función a su interrelación con la emotividad. No obstante, podemos delinear ciertas caracterizaciones que le son propias; en primer lugar, es la afectividad la que efectúa y regula la constitución de lo colectivo, perpetuándolo. Se instaura en tanto mediación entre el

individuo y su realidad preindividual. Así expresa Simondon “Es el anuncio y la repercusión en el sujeto del encuentro y de la emoción de la presencia, de la acción. Sin la presencia y la acción, la afecto-emotividad no puede cumplirse y expresarse” (Simondon, 2009: 374). Entonces ¿cómo se establece la relación entre acción y emoción que subyace en la afectividad?

En primer lugar, la acción para Simondon, no se subyuga a una resolución de problemáticas perceptivas. La acción en tanto emoción es la resolución de un problema afectivo. Por ello, la emoción se comprende como la vertiente individualizada de la acción. (Cf. Simondon, 2009: 374). De este modo, implica el descubrimiento para el individuo de un orden superior que lo sobrepasa. Ahí su papel en la constitución de lo colectivo invitando al individuo a situarse en una nueva metaestabilidad.

En segundo lugar hallamos que para Simondon, la afectividad puede comprenderse como fundamento de la emotividad. Es decir, la emoción implica presencia del sujeto para otros sujetos o más bien inaugura el intersticio entre sujeto y mundo al poner al sujeto en entredicho, colocándolo en otra dirección, corriéndolo hacia nuevos equilibrios. En este sentido es que comprendemos la dinámica que une a la afectividad y a la emotividad en tanto fundamento. En otras palabras, la emoción asume la afectividad. Asume su significación, la resuelve y la instaure en una nueva dinámica metaestable (Cf. Simondon, 2009: 374).

En este sentido es inevitable no concebir a la emoción en su relación correlativa con la acción. Ya que la emoción se sitúa como aquello propio de la acción que está enfocado desde el individuo en su participación en lo colectivo. En cambio, la acción refiere a la individuación colectiva captándose desde lo colectivo, mientras que la emoción es atención desde el ser mismo en su emergente constitución con los otros. Por ello entendemos como elemental el rol de la afectividad en lo colectivo, como la señalización de la relación entre el individuo y su resto preindividual, “el sujeto es individuo y algo distinto que individuo; es incompatible consigo mismo” (Simondon, 2009: 374).

3. La emoción

Ante lo trabajado, podemos evidenciar la preponderancia operativa que se le atribuye a la emoción en su relación con la afectividad. Mediante la emoción comprendemos que el sujeto solo podrá coincidir consigo mismo (desde su resto preindividual) a partir de una nueva individuación colectiva. Simondon, deja entrever que el individuo alberga restos de energía metaestable que en sí misma —en su plena soledad— no podrá transformarse en una nueva resolución.

Nos encontramos con una comprensión de la emoción que prefigura lo colectivo, dice Simondon “la emoción no es solamente cambio interno, mezcla del ser individuado y modificación de estructuras; es también cierto impulso [*élan*] a través de un universo que posee sentido; el sentido de la acción” (Simondon, 2009: 376). En este sentido la emoción estructura al ser, al centrarse en el medio de la relación entre sujeto y mundo. La emoción se prolonga acción en el mundo. De este modo, afirmamos el carácter preponderante de la emoción en la construcción de lo colectivo, en tanto adviene significación; en un individuo aislado, desde la óptica del sistema simondoniano, no hay posibilidad de significarse con otros. Por ello la angustia se posiciona como un *caso límite*, es salida del ser. (Cf. Simondon, 2009: 381). Podríamos decir, que es el caso en que las corrientes afectivas se propagan, sin poder ser instituidas en acción. La angustia se comprende como *emoción sin acción*.

Al retomar la cuestión del diálogo entre afectividad y emotividad, por un lado es posible advertir que la afectividad es concebida como *gradiente de devenir*, o más bien *se sitúa* en el devenir. Por otro lado, la emoción se postula como la contradicción resuelta de la afectividad, por lo cual la comprendemos como una instancia más rica, por su carácter integrador. La problemática del binomio entre

afectividad y emoción parece resolverse desde una caracterización de la emoción en tanto organizadora y estructurante de la afectividad. Asimismo, la emoción se comprende en una dinámica operativa de clausura y completud, mientras que la afectividad en su carácter de temporal, se complejiza ante el advenimiento y conjugación con demás afecciones. La emoción para Simondon se despliega, mientras que la afectividad se reduce a un estado actual de una de las modalidades del ser viviente. La afectividad en la individuación psíquico-colectiva, se torna un problema a resolver ya que muestra la tensión entre individuo y realidad preindividual. La emoción, ante esto, se torna resolutoria estableciéndose como organizadora de afectos, es integradora y perdura desde esa integración; es desde allí que podemos pensar a la emoción como estructurante de lo social.

4. Lo social y la emoción

Un recorrido por la comprensión de lo social desde la óptica de Simondon, recae en las siguientes líneas:

La sociedad no surge realmente de la presencia de muchos individuos, pero tampoco es una realidad sustancial que debería ser superpuesta a los seres individuales y concebida como independiente de ellos: es la operación por la cual se crea un modo de presencia más compleja que la presencia del ser individuado solo (Simondon, 2009: 436).

De este modo, lo social lejos de ser una conjunción de individuos aislados unos de otros coordinados bajo la idea de un contrato, se comprende a partir del sentido de red: se configura como un sistema de relaciones. Así, su filosofía se distancia de las concepciones políticas clásicas; la relación establecida entre el individuo y lo social se tensa, justamente, bajo una comprensión de lo social que surge desde el propio desenvolvimiento del individuo, desde su propia génesis.

En este sentido, nos acercamos a un entendimiento de lo social en su carácter *psicosomático* (Cf. Simondon, 2009: 453). Para comprender esta clasificación es necesario recapitular la concepción del psiquismo trabajada anteriormente, ya que Simondon puede instaurar una comprensión de lo social como *psicosomático* desde una diferenciación respecto al psicologismo; es decir, desde una comprensión del psiquismo entendido como el advenimiento de estructuras temporales que nacen con su propia destrucción. Por lo tanto, en lo social se va a poner en juego el estado polifásico del ser. En el ahí mismo de la configuración colectiva se produce el advenimiento de diferentes personalidades a fin de ser estructuradas en una individuación mayor, en una nueva individuación que constituye al binomio psíquico-colectivo. En este sentido, la individuación se torna de carácter psíquico-colectiva. Desde la constitución misma de lo colectivo, se estructurará el psiquismo. Lejos de comprenderse el mismo como una instancia prefigurada, sino más bien se configurará en su propio acaecimiento.

Dicho esto, comprendemos a la emoción bajo un rol fundamental en esta nueva individuación. La emoción acontece en medio de la constitución colectiva. Ante el encuentro con otros, quienes cargan con su plexo preindividual, el individuo se halla sobresaturado e inevitablemente sitúa sus propias tensiones en una resolución colectiva. La emoción, entonces, es la encargada de resolver la contradicción presentada ante el encuentro de distintas corrientes afectivas discontinuas. En este sentido, es posible advertir una conexión estructural entre la operatividad de la emoción y lo social. Pues para Simondon, hay colectivo en la medida en que la emoción se estructura.

En el marco de configuración de la experiencia de lo colectivo, se presenta la noción de *latencia emotiva*, categoría que expresa la inadecuación del sujeto consigo mismo. Su funcionalidad se establece

a través de mostrar la incompatibilidad generada entre el choque de lo preindividual y lo individuado. En este sistema filosófico, el sujeto está en una contradicción permanente consigo mismo, es y no es individuo. En este sentido esta latencia le muestra al sujeto, a través de la emoción, que puede moldearse en nuevos individuos. La emoción es señal, aviso y perturbación para un ser que es pareja de individuo y naturaleza (Cf. Simondon, 2009: 455).

A través del recorrido realizado en la investigación advertimos la preponderancia operativa que Simondon le otorga a la afecto-emotividad en la configuración de lo colectivo. Concluimos que especificar la operatividad propia del binomio afectividad-emotividad nos coloca en una comprensión de lo social que refleja una apuesta por explicitar esta dinámica desde un lugar mucho más fiel a la realidad y por sobre todas las cosas, instaura nuevos sentidos para comprender la existencia. Esto nos conlleva a un interrogante, entre otros no resueltos en esta investigación, que nos permiten pensar, o más bien ensayar, políticas que advengan desde la vida para la vida. Es decir ¿cómo se debería articular la experiencia de lo político en un régimen que acece en la afecto-emotividad? ¿Qué políticas pueden ser correlativas a una experiencia del ser que radica en la ontogénesis, sin por ello clausurarlo? ¿Es posible una *política transductiva*? Consideramos que la lectura de la obra simondoniana nos deja vías abiertas de reflexión, al menos nos permite inaugurar nuevos modos de pensar las múltiples relaciones entre individuo y sociedad.

Bibliografía

Heredia, J. M. (2012). “Los conceptos de afectividad y emoción en la filosofía de Gilbert Simondon”, *Revista de Humanidades de la Universidad Andrés Bello*, n.º 26.

Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*, Buenos Aires, Cactus.

Leandro **Di Gresia**

Andrea **Pasquaré**

Andrea **Reguera**

(Editores)

**Las escalas de la Historia
sociocultural iberoamericana
de siglos XIX y XX: De lo local
a lo transnacional**

Volumen 27

Índice

Prácticas políticas y estructura organizativa. El problema de la escala en el análisis del socialismo argentino (1912-1921).....	1491
<i>Gonzalo Ezequiel Cabezas</i>	
Categorías penales y fuentes judiciales: la problemática de clasificar los expedientes penales según lógicas diferenciales. Un ejercicio desde el Archivo del Juzgado de Paz de Tres Arroyos (1865-1935).....	1499
<i>Leandro A. Di Gresia</i>	
Escalas de análisis, distancia burocrática y registro documental: sobre el detalle de lo local en dos episodios fronterizos en el tránsito de la colonia a la república (siglos XVIII-XIX).....	1510
<i>Juan Francisco Jiménez, Sebastián Leandro Alioto</i>	
La República mundial de las Letras en la Argentina de 1900: cruces literarios, viajes e intercambios en la formación de la historiografía nacional y continental.....	1516
<i>Andrea F. Pasquaré</i>	
Fuentes para una historia social del asociativismo apícola en el sudoeste bonaerense: posibilidades y limitaciones (1995-2014).....	1529
<i>Luciana Torresi</i>	
¿Qué ideas entraban en El Hogar sobre los totalitarismos europeos en la década del 30?.....	1536
<i>Mariela Susana Trujillo</i>	
Formas de violencia a escala transnacional: la represión franquista en Bahía Blanca (1936-1975).....	1544
<i>Federico Martín Vitelli</i>	
El análisis de las trayectorias académicas para el estudio del proceso de normalización universitaria en la Universidad Nacional del Sur (1983-1986).....	1551
<i>Rocío Zanetto</i>	

Prácticas políticas y estructura organizativa.

El problema de la escala en el análisis del socialismo argentino (1912-1921)

Gonzalo E. Cabezas

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur - CONICET

gonzacabezas@gmail.com

En los estudios sobre el Partido Socialista Argentino (PS) la reflexión en torno al problema de la escala es muy reciente. Normalmente, mientras que los trabajos que analizaron la historia del partido a escala “nacional” lo hicieron desde una perspectiva porteño-céntrica, las investigaciones sobre el socialismo en el interior normalmente hicieron historias locales o provinciales de dichas experiencias, entendiéndolas a la luz de aquella historia nacional.

En los últimos años, algunos investigadores del socialismo argentino prestaron mayor atención al tema de la escala, recuperando aportes de la microhistoria y de la sociología política. En tal sentido, la variación de escala se utilizó en los estudios sobre el PS no para ejemplificar con casos locales las conclusiones alcanzadas para el marco “nacional”, sino como una estrategia metodológica para ver distintos aspectos de la realidad que permitieran discutir cuestiones generales sobre la temática analizada.

El presente trabajo comparte esta perspectiva, y se propone discutir la imagen del PS como partido “moderno”, a partir del análisis micro de las dinámicas y las prácticas institucionales desarrolladas en el Centro Socialista de Bahía Blanca (CSBB) entre 1912 y 1921. En primer lugar, recuperaremos los elementos que delinearon aquella imagen de institución partidaria “moderna”. En segundo término, analizaremos diferentes aspectos de nuestra investigación que nos han permitido matizar aquella visión, tarea que fue posible gracias a la variación de escala y al trabajo intensivo con fuentes documentales de tipo administrativo.

La concepción de partido moderno en los estudios sobre el PS

La principal figura del socialismo argentino, Juan B. Justo, concebía al PS como una fuerza renovadora en el ámbito nacional, muy diferente de “los partidos de la política criolla”, definidos como un “caos de facciones y camarillas”, como agrupaciones efímeras, personalistas, sin programa ni principios, que hacían uso de mecanismos clientelares y de prácticas fraudulentas. En contraste con esta forma tradicional de hacer política, señalaba que las costumbres del PS eran “las de la democracia moderna”, ya que tenía centros organizados en los principales puntos del país y era la única agrupación política con actividad permanente que sostenía un programa, celebraba asambleas y votaba sus resoluciones. El PS era visto como el único partido orgánico, es decir, como el único que representaba a alguna clase

social moderna, por lo que era, según el líder socialista, “el único partido que existe” en la Argentina (Justo, 1920: 130-131).

De acuerdo con Justo, entonces, los interlocutores de clase del socialismo no podían ser las fuerzas vinculadas al atraso político del país —como conservadores, radicales y anarquistas— sino que solo podrían llegar a serlo las clases propietarias, una vez que se modernizaran y conformaran un partido orgánico. Como señaló Aricó, la concepción justista consideraba que esto era posible solo si ellas lograban

(...) constituir corrientes de opinión vertebradas en partidos políticos en el cabal y moderno sentido del término, es decir, instituciones en las que los intereses corporativos y particulares, y todos los personalismos que padecía el sistema político argentino, cedieran su lugar a los verdaderos intereses de clases, de los que tales partidos debían ser portavoces conscientes (Aricó, 1999: 110).

La concepción justista fue compartida por otras importantes figuras partidarias, incluso luego de la muerte de Justo. De hecho, a comienzos de la década de 1930 Nicolás Repetto continuaba señalando elementos similares para marcar la diferencia entre las “fuerzas tradicionales decadentes de la política argentina” y el PS, “el gran partido moderno y popular de la Argentina” (*La Vanguardia*, 6/4/1931, en: Repetto, 1931: 182-183).

La caracterización del PS como el partido político moderno por excelencia sería fomentada especialmente por la primera historia institucional del socialismo argentino. Según su autor, ya el partido surgido del Congreso Constituyente de 1896 “era distinto a todos los demás; en su organización interna, en su método de lucha, en sus medios y en sus fines” (Oddone, 1934a: 278).

Con respecto a la vida interna, Oddone (1934a: 278-279) argumentaba que el PS otorgaba iguales derechos y obligaciones a todos los afiliados, que era una institución regida por las “reglas más democráticas” y por “la mayor rigidez en la aplicación del estatuto”, y que la conducta de la totalidad de sus miembros seguía la “más estricta disciplina”. En cuanto al método de lucha, el PS “no sería un partido más, sino un partido mejor, armado de mejores recursos, en relación con sus propósitos”; en otras palabras, “una escuela de cultura y de civismo” donde la conferencia, el libro y el periódico serían los principales elementos para formar “hombres conscientes y capaces”. Los medios de acción del PS no serían “los vulgares y corrientes de las facciones tradicionales; la promesa, el favor del jefe, la protección, la prebenda, la ayuda personal con fines de corrupción cívica y con miras a algún acto electoral”, sino la organización sindical, la lucha comicial “sincera”, la acción parlamentaria, y “la conquista del poder público sobre la base de la conciencia popular”, entre otros. Por último, los fines del PS se resumían en el intento de transformar el sistema de producción capitalista, basado en la apropiación individual de las riquezas, por uno basado en “la distribución racional y equitativa de las mismas entre todos los miembros de la colectividad”. La suma de estos elementos hacía del PS el “Partido político por excelencia, que aspiraba a transformar costumbres electorales, legislación, conceptos de administración y de gobierno, y a infundir en el país un verdadero espíritu republicano y democrático” (Oddone, 1934b: 256).

En síntesis, los socialistas argentinos entendían que su partido era “moderno” porque era una institución orgánica que representaba intereses clasistas bajo el modo capitalista de producción, expresaba sus ideales de manera clara y definida en un programa partidario, funcionaba democráticamente, contaba con una estructura organizativa de alcance nacional sustentada por los mismos afiliados, y se preocupaba por la implementación de reformas políticas, económicas y sociales mediante mecanismos como la acción parlamentaria, la educación científica, la acción gremial y cooperativa.

Cabe señalar que esta postura no era exclusiva del socialismo argentino sino que formaba parte de la visión general del movimiento socialista, especialmente del europeo. De hecho, como señaló Geoff Eley, el “partido político moderno”, entendido como un modelo de organización política permanente, centralizada, coordinada programáticamente, y orientada a participar en elecciones, que estableció una continua presencia en la vida de sus sostenedores, los unió a través de complejos mecanismos de identificación, y construyó duraderas culturas de solidaridad desde la vida cotidiana, fue inventado por los socialistas europeos en el último tercio del siglo XIX. En tal sentido, fue concebido como la forma organizacional distintiva de los socialistas, aun cuando luego de la Primera Guerra Mundial se convirtiera en la forma de organización política predominante en Occidente, sea cual fuere su orientación política (2002: 24, 39, 113, 501).

La visión nativa de los socialistas sobre las formas de hacer política tomó fuerza en el ámbito académico internacional, como subrayó María Liliana Da Orden (1994), a partir de la preocupación de la Sociología Política por el pasaje de las sociedades tradicionales a las modernas, en el cual se le asignó un papel relevante a la modernización de las prácticas llevada a cabo por los partidos políticos, tales como los PS de Estados Unidos (Ostrogorski, 1902) y Europa (Weber, 2002; Duverger, 1992).

En el caso de la Argentina, la visión evolucionista, republicana y democrático-liberal-reformista del socialismo ingresó al ámbito académico con Gino Germani en el caso de la Sociología y de José Luis Romero en el de la Historia Social, a través de sus análisis del fenómeno peronista que buscaban enmarcarlo en un relato socialdemócrata de la historia nacional, una historia de la modernización (Acha, 2005, 2009; Nieto, 2010). Luego, hacia los años setenta, la caracterización del PS como organización partidaria “moderna” fue reforzada por investigaciones específicas que lo definieron como “el primer partido político argentino estructurado como tal” (Spalding, 1970: 65) o como “uno de los primeros partidos políticos modernos de América Latina” (Walter, 1977: XVII), señalando algunas de las características previamente mencionadas, como la clara definición estatutaria del funcionamiento organizacional y de los principios programáticos del partido, a diferencia de otras agrupaciones políticas de la época que giraban en torno a un caudillo.

Esta imagen fue reproducida posteriormente. De hecho, como señalaron Camarero y Herrera, “el PS viene siendo entendido como un “partido moderno” en la Argentina de comienzos del siglo XX, según una caracterización en boga en el campo historiográfico” (2005: 67). Por ejemplo, Juan Carlos Portantiero caracterizó al PS del año 1912 como “un partido popular poderoso, ideológicamente firme y centralizadamente organizado. (...) un partido de ideas (...) Un partido moderno, si bien casi exclusivamente urbano” (1999: 44). Con respecto a la centralización, algunos investigadores llegaron a considerarlo como un partido “estrechamente centralizado” (Adelman, 2010: 284) cuya estructura organizativa dejaba poco margen para las iniciativas locales y regionales.

Creemos que este solapamiento de la visión nativa con las categorías académicas puede explicarse por distintos motivos. En primer lugar, debido a la postura ideológica socialdemócrata de muchos de los investigadores que se ocuparon del tema. En segundo término, debido a las fuentes utilizadas predominantemente, como el periódico *La Vanguardia* y los escritos de los principales dirigentes socialistas¹, fuentes que efectivamente brindan una imagen de partido disciplinado, centralizado, programático, etc. En tercer lugar, debido a las temáticas centrales en la historiografía sobre socialismo (la trayectoria y las ideas de las figuras partidarias clave, los vínculos del partido con el movimiento obrero y gremial, las disidencias y escisiones internas), temáticas más preocupadas por debates como el de reforma y revolución que por el análisis de las prácticas políticas. Por último, otro motivo que puede

¹ Sobre este punto, cabe señalar que la falta de una política de archivo sistemática en la Argentina, unida a la destrucción intencional de documentación de organizaciones, bibliotecas y militantes de izquierda, ha tenido como correlato la desaparición de numerosas fuentes directas (Tarcus, 2011/12).

explicar aquel solapamiento reside en la escala de análisis, ya que la estructura organizativa del partido a nivel nacional era efectivamente centralista, pero ello no significa necesariamente que en la práctica el PS funcionara de manera centralizada.

Precisamente, en el siguiente apartado intentaremos mostrar cómo la variación de escala y el trabajo intensivo con fuentes administrativas nos permitieron matizar la visión académica del PS como partido moderno.

La variación de escala como estrategia metodológica para el estudio del PS

En algunos campos de estudio de la historiografía argentina, como por ejemplo el de la Historia Reciente, ha habido cierta preocupación por señalar que la elección de la escala —geográfica, temporal y analítica— forma parte de las decisiones teórico-metodológicas del investigador, por lo que no consiste en una elección neutra ni definida de antemano, sino que se vincula a las preguntas de investigación, a las fuentes disponibles y a las características del objeto de estudio (Jensen y Lastra, 2015: 100-101).

En el caso de los estudios sobre socialismo argentino, la problematización de la escala de análisis es muy reciente, por lo que generalmente predominaron nociones de sentido común vinculadas a las divisiones político-administrativas y a un “centro” nacional y un interior “periférico”. En tal sentido, normalmente las variables que determinaron la escala de las investigaciones fueron la ubicación espacial del objeto de estudio y el alcance de las fuentes utilizadas. De esta manera, los trabajos que analizaron las características, el desarrollo y el accionar del socialismo porteño —principal bastión electoral del PS— a través de fuentes de alcance nacional como el periódico *La Vanguardia* o de la producción teórica de las principales figuras partidarias, adoptaron tradicionalmente una perspectiva “nacional”, que en realidad escondía una visión porteño-céntrica, que era generalizada para el conjunto de la institución partidaria. En cambio, las investigaciones sobre las experiencias socialistas en el interior del país fueron frecuentemente historias locales o provinciales, entendidas a la luz de aquella historia “nacional”, que aportaron información complementaria al estudio del socialismo argentino a partir de fuentes —normalmente periodísticas— de alcance local y/o provincial.

En los últimos años, algunos investigadores han prestado mayor atención a la escala en los estudios sobre el PS, sobre todo a partir del análisis de las formas concretas de la política. Un trabajo pionero en el estudio de las prácticas políticas fue el de María Liliana Da Orden, quien investigó el socialismo marplatense preocupándose por matizar la hipótesis que contrastaba el accionar del PS con los denominados partidos “tradicionales”, dejando abierta la pregunta sobre si la utilización de vínculos personales no está en la base del hacer político, más allá de que se trate de sociedades tradicionales o modernas (1994: 241).

El estudio de las prácticas políticas del socialismo argentino creció fuertemente tras el cambio de siglo, a través de investigaciones como las de Barandarián (2004), Bisso (2007), Pérez Branda (2011), Ferreyra (2012) y Martocci (2013). Algunos de estos autores han problematizado explícitamente la cuestión de la escala; Ferreyra (2010) lo hizo a partir de la propuesta del análisis localizado de los partidos políticos (Sawicki, 1988) para estudiar la ruptura del PS de 1958 desde la provincia de Buenos Aires y sus espacios locales, y Pérez Branda (2011) se valió de la escala microanalítica para dar cuenta de las prácticas políticas implementadas por los referentes barriales de los centros de la ciudad de Buenos Aires durante el conflicto que dio lugar al Partido Socialista Independiente en 1927.

Así, las investigaciones sobre las prácticas políticas permitieron comprender bajo otro lente y desde otro lugar la historia “nacional” del PS, problematizando ideas instaladas en la historiografía

sobre el tema. Por ejemplo, se destacó la existencia de prácticas mezquinas, faccionalistas y programáticas —alejadas de la disciplina que caracterizaría a los socialistas— a partir del análisis de las prácticas implementadas por los referentes barriales porteños en la disputa por el control de los centros en el conflicto que dio origen al Partido Socialista Independiente en 1927 (Pérez Branda, 2011). También se señaló el fortalecimiento de la inserción territorial socialista gracias al intercambio de bienes y servicios con asociaciones intermedias mediante militantes que participaban en su dirección —prácticas que a otras fuerzas políticas le habían valido el calificativo de clientelares— (Ferreya, 2012).

Nuestro acercamiento al archivo del CSBB comenzó hacia el año 2011. En ese entonces, teníamos una imagen determinada acerca de cómo funcionaba el PS, imagen que nos habíamos formado a partir de lecturas previas. Pero al hacer uso de la variación de escala para estudiar la vida partidaria del CSBB y las prácticas de los afiliados, nos encontramos con un partido distinto al PS “macro” que conocíamos. De esta manera, detectamos varias tensiones estrechamente vinculadas que nos llevaron, a la postre, a problematizar nuestra imagen inicial del PS.

En primer lugar, la tensión entre las normas partidarias y las prácticas cotidianas de los afiliados de base, ya que muchos de ellos no cumplían con lo pautado, tanto para el conjunto del partido —como el pago de la cuota mensual o la afiliación al sindicato de oficio— como para el CSBB —como la suscripción obligatoria al periódico socialista local dictada por una resolución interna—. También observamos que la disciplina y la moral de las que se jactaban los socialistas era relativa, ya que los conflictos entre los afiliados no solo eran muy frecuentes sino que estaban vinculados menos a tópicos ideológico-doctrinarios que a cuestiones meramente personales, relacionadas con diferencias que excedían lo partidario y se ubicaban más en el ámbito privado o laboral. Asimismo, el uso de la violencia verbal y física estaba presente en algunas asambleas.

Una segunda tensión la encontramos entre el centro y los organismos centrales —el Comité Ejecutivo (CE) y la Federación Socialista Bonaerense (FSB)—, ya que el incumplimiento de las obligaciones partidarias por parte de los afiliados no sucedía sólo a nivel individual sino también a nivel colectivo. Por ejemplo, debido al gran número de adherentes morosos, eran las propias asambleas y las comisiones administrativas las que resolvían, en lugar de darlos baja luego de los tres meses de retraso —como dictaban los estatutos—, otorgar varias prórrogas, ya que el cumplimiento de la normativa podía significar que los centros se quedaran con un número de adherentes inferior al mínimo requerido formalmente (15 miembros), lo que derivaría en su disolución. La falta de pago de los afiliados se convertía entonces en un problema estructural, ya que el centro, al no recibir su pago, tampoco abonaba las cotizaciones exigidas por los organismos centrales, lo que generaba constantes reclamos por parte de éstos. Por su parte, el CE y la FSB raramente disolvían los centros por falta de pago —lo que según estatutos podían hacer a partir de los tres meses de moratoria—, sino que a lo sumo amenazaban con privar a los centros de su voto en los congresos partidarios. En síntesis, el tema de la cuota era un asunto espinoso, ya que los afiliados no pagaban puntualmente pero el centro no los daba de baja porque ello podría significar su disolución, mientras que los organismos centrales tampoco percibían a tiempo su parte pero tampoco disolvían las agrupaciones de base porque ello representaría una pérdida de presencia institucional del PS. Otros ejemplos de este tipo de tensiones lo encontramos en el hecho de que las asambleas muchas veces tomaban resoluciones abiertamente contrapuestas a lo reglamentado y a lo exigido por los organismos centrales; por ejemplo, se efectuaban votaciones sin el quórum necesario, se resolvía declarar menos cotizantes de los reales a fin de disminuir el monto adeudado, o se categorizaba a afiliados morosos como enfermos o desempleados a fin de evitar la baja e incrementar la cantidad de votos con que contaban los delegados del centro en los congresos.

Las tensiones entre las normas partidarias y las prácticas de los afiliados y entre los centros y los organismos centrales, nos generaron una tercera tensión, en este caso entre la imagen del PS macro que nos habíamos formado a través de la lectura de la literatura académica y la dinámica partidaria micro que veíamos en el Centro. Podría pensarse que el CSBB era un caso atípico, quizá por estar alejado del centro partidario ubicado en zona porteña, pero un análisis más detenido de las fuentes nos convenció de la existencia y de la extensión de las tensiones señaladas anteriormente. Por un lado, muchas de las cartas preservadas que dan cuenta de las tensiones entre los centros y los organismos centrales no son epístolas dirigidas especialmente al CSBB sino circulares enviadas a todos los centros del país, incluso a los porteños². Por otro, el cruce de la documentación administrativa con algunos artículos periodísticos de *La Vanguardia* nos permitió reforzar esta idea. Por ejemplo, en los meses previos a los congresos partidarios, los organismos centrales exigían a las agrupaciones que saldaran sus deudas para poder nombrar delegado(s), exigencia que era recordada tanto por medio de circulares (n.º 20 del CE, agosto de 1919) como mediante la publicación en el periódico de los centros morosos, los cuales prácticamente eran la mitad de los existentes (*La Vanguardia*, 4/10/1919 y 8/10/1919).

En síntesis, gracias a la variación de escala, nuestra imagen hasta cierto punto monolítica del PS como partido “moderno” comenzó a resquebrajarse. Observamos que algunas características clave en dicha definición, como la centralización partidaria y la disciplina socialista, eran discutibles a partir del análisis de la vida partidaria y de las prácticas políticas cotidianas, ya que a pesar de que los organismos centrales intentaran regular la conducta de los afiliados y el accionar de las agrupaciones de base, dichos intentos se veían bastante limitados.

Reflexiones finales

En el presente trabajo intentamos mostrar cómo nuestra experiencia de investigación, y particularmente el análisis micro de las prácticas políticas, nos permitieron matizar la imagen de partido “moderno”, imagen característica en la historiografía del PS. Cabe aclarar que nuestro objetivo no es retomar las afirmaciones sobre el carácter faccioso del PS que los autores de la “izquierda nacional” atribuyeron a los dirigentes nucleados en torno a Justo, ni tampoco afirmar que el PS era más “tradicional” o menos “moderno” que lo que normalmente se pensó. Nuestra intención reside en comprender las distintas formas de hacer política evitando los prejuicios valorativos que se desprenden de considerar a las prácticas cívicas como modernas y a las facciosas o personalistas como tradicionales, y en problematizar las categorías analíticas utilizadas por los investigadores.

En tal sentido, creemos que resulta fundamental recuperar el ejercicio —propuesto por los antropólogos sociales— de poner en suspenso y desnaturalizar nuestras certezas sobre los sentidos de la política (Frederic y Soprano, 2005; Balbi y Boivin, 2008), a través de ideas como las de “vida partidaria” (Quiroga, 2011) para escapar a las problemáticas implícitas sobre el “deber ser” asociadas a la categoría de “partido”. Asimismo, la perspectiva microanalítica permite estudiar las prácticas políticas a ras de suelo alejándonos de las visiones prescriptivas de los partidos, las cuales han estado bastante presentes en el estudio del tema.

Por último, consideramos necesaria una mayor reflexión sobre la escala en los estudios sobre el tema, ya que el potencial de la variación de escala radica antes que en el aporte de mayor información, en la complejización del estudio a partir del cambio de foco, lo que permite ver singularidades que

² Además, las irregularidades en el pago de las cotizaciones pueden observarse en fuentes como el balance de caja de la FSB de agosto-diciembre de 1913, según el cual se percibieron 279 cuotas en agosto, 585 en septiembre, 1225 en octubre, 542 en noviembre y 1806 en diciembre.

posibilitan matizar explicaciones, periodizaciones y conclusiones que en otra escala tienen su propia lógica pero que no necesariamente son extrapolables a las demás.

Bibliografía

- Acha, O. (2005). “Las narrativas contemporáneas de la historia nacional y sus vicisitudes”, *Nuevo Topo*, n.º 1, septiembre/octubre, pp. 9-31. Disponible en: <https://nuevotopo.wordpress.com/> [último acceso: 22/4/2015].
- Acha, O. (2009). *Historia crítica de la historiografía argentina: las izquierdas en el siglo XX*, Buenos Aires, Prometeo.
- Adelman, J. (2010). “El Partido Socialista Argentino”, en: Lobato, M. (Dir.). *Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Tomo V, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 261-290.
- Aricó, J. (1999). *La hipótesis de Justo. Escritos sobre el socialismo en América Latina*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Balbi, F. y Boivin, M. (2008). “La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno”, *Cuadernos de Antropología Social*, n.º 27, pp. 7-17.
- Barandarián, L. (2004). *Sembrando ideas en la piedra. Los socialistas tandilenses, 1912-1946*, (Tesis de Licenciatura), Tandil, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.
- Bisso, A. (2007). “Mímicas de guerra, costumbres de paz. Las prácticas de movilización y apelación antifascistas del Partido Socialista en el interior bonaerense durante la Segunda Guerra Mundial. Los casos de Baradero y Luján”, *Ciclos en la historia, la economía y la sociedad*, Facultad de Ciencias Económicas (UBA), n.º 31-32.
- Camarero, H. y Herrera, C. (2005). “El Partido Socialista en Argentina: nudos históricos y perspectivas historiográficas”, en: Camarero, H. y Herrera, C. (Eds.). *El Partido Socialista en Argentina. Sociedad, política e ideas a través de un siglo*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 9-73.
- Da Orden, M. L. (1994). “¿Prácticas tradicionales en un partido moderno? Socialismo y poder local, Mar del Plata 1916-1929”, en: Devoto, F. y Ferrari, M. (Comps.). *La construcción de las democracias rioplatenses: proyectos institucionales y prácticas políticas, 1900-1930*, Buenos Aires, Biblos, pp. 229-246.
- Duverger, M. (1992 [1951]). *Los partidos políticos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Eley, Geoff (2002). *Forging democracy. The History of the Left in Europe, 1850-2000*, Nueva York, Oxford University Press.
- Ferreya, S. (2010). “La ruptura en el ‘interior’. Una mirada de la división del Partido Socialista desde la Provincia de Buenos Aires y sus espacios locales (1955-1958)”, *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, 9 y 10 de diciembre. Disponible en; <http://historiapolitica.com> [último acceso: 22/10/2015].
- Ferreya, S. (2012). “¿‘Prescindencia’ o ‘clientelismo’? Los vínculos entre el Partido Socialista Democrático y el mundo asociativo (1958-1966)”, *Jornadas Académicas El asociacionismo en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Instituto Ravignani, 22 y 23 de noviembre.
- Frederic, S. y Soprano, G. (2008). “Panorama temático: antropología y política en la Argentina”, *Estudios en Antropología Social*, n.º 1, pp. 132-190.
- Jensen, S. y Lastra, S. (2015). “El problema de las escalas en el campo de estudio de los exilios políticos argentinos recientes”, *Avances del Cesor*, n.º 12, pp. 97-115. Disponible en: <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/AvancesCesor/index> [último acceso: 30/10/2015].

- Justo, J. (1920). "El profesor Ferri y el Partido Socialista Argentino", en: Justo, J. *Socialismo*, Buenos Aires, La Vanguardia, pp. 129-141.
- Martocci, F. (2013). "Socialismo y cultura en el Territorio Nacional de La Pampa. La política cultural del Partido Socialista y las prácticas de intervención de sus dirigentes e intelectuales (1913-1939)" (Tesis de Maestría en Estudios Sociales y Culturales), La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar> [último acceso: 30/10/2015].
- Nieto, A. (2010). "Notas críticas en torno al sentido común historiográfico sobre el 'anarquismo argentino'", *A Contracorriente*, vol. 7, n.º 3, primavera, pp. 219-248. Disponible en: <http://acontracorriente.chass.ncsu.edu> [último acceso: 22/4/2015].
- Oddone, J. (1934a). *Historia del socialismo argentino*, tomo I, Buenos Aires, La Vanguardia.
- Oddone, J. (1934b). *Historia del socialismo argentino*, tomo II, Buenos Aires, La Vanguardia.
- Ostrogorski, M. (1902). *Democracy and the Organization of Political Parties*, London, The Macmillan Company. Disponible en: <http://www.forgottenbooks.org> [último acceso: 15/10/2015].
- Pérez Branda, P. (2011). "Los centros socialistas y sus dirigentes durante la crisis partidaria de 1927. El nacimiento del Partido Socialista Independiente", en: Pérez Branda, P. (Comp.). *Partidos y micro-política. Investigaciones históricas sobre partidos políticos en la Argentina del siglo XX*, Mar del Plata, Suárez, pp. 53-81.
- Portantiero, J. (1999). *Juan B. Justo: un fundador de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Quiroga, N. (2011). "El partido político en los estudios sobre el primer peronismo", *Anuario IEHS*, n.º 26, Tandil, pp. 273-289.
- Repetto, N. (1931). *Tiempos difíciles. Un compendio de socialismo aplicado*, Buenos Aires, La Vanguardia.
- Sawicki, F. (1988). "Questions de recherche: pour une analyse locale des partis politiques", *Politix*, n.º 2, pp. 13-28. Disponible en: <http://www.persee.fr> [último acceso: 30/10/2015].
- Spalding, H. (1970). *La clase trabajadora argentina (Documentos para su historia - 1890/1912)*, Buenos Aires, Galerna.
- Tarcus, H. (2011/12). "Los archivos del movimiento obrero, los movimientos sociales y las izquierdas en la Argentina. Un caso de subdesarrollo cultural", *Políticas de la Memoria*, n.º 10, 11 y 12, pp. 7-18.
- Walter, R. (1977). *The Socialist Party of Argentina, 1890-1930*, Austin, The University of Texas Press.
- Weber, M. (2002 [1922]) *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

**Categorías penales y fuentes judiciales:
la problemática de clasificar los expedientes penales
según lógicas diferenciales.
Un ejercicio desde el Archivo del Juzgado de
Paz de Tres Arroyos (1865-1935)**

Leandro A. Di Gresia

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur -

Centro de Estudios Sociales de América Latina (CESAL) - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

leandrodigresia@yahoo.com.ar

Los expedientes judiciales son fuentes excepcionalmente ricas para la investigación histórica, que permiten indagar múltiples dimensiones de la experiencia humana. En particular, los juicios correccionales y penales, revelan un universo de acciones, que pueden ser analizadas tanto en clave macro como micro social, y abordadas con estrategias cuantitativas como cualitativas.

Sin desconocer las diferentes críticas que se han formulado tanto a los estudios de historia social con fuentes judiciales en general como a los estudios cuantitativos en particular (Palacio, 2005/2006), esta ponencia asume que la descripción y clasificación de la totalidad de los expedientes judiciales preservados en un fondo de un archivo judicial puede arrojar luz sobre el entendimiento tanto de las dinámicas de la sociedad juzgada como de las lógicas institucionales que promueven su procesamiento, en cada momento histórico¹. A partir de ello, se propone reflexionar acerca de las consecuencias de la utilización de diversos criterios de clasificación y categorización de las prácticas judicializadas referidas en las carátulas y descripciones contenidas en los expedientes conservados.

Con este fin se considera como unidad de análisis el fondo del Juzgado de Paz de Tres Arroyos, un distrito del sur de la provincia de Buenos Aires, entre los años que van de 1866 a 1935, en el contexto de expansión de la ocupación territorial en el sur de la provincia y de consolidación institucional del estado provincial². Dicho marco temporal expresa, por un lado, el establecimiento formal del

¹ Es importante aclarar que esta asunción no ignora las dificultades que suponen los enfoques cuantitativos y perspectivas macrosociales en el abordaje de los fondos judiciales (Palacio, 2005/2006), sino que los considera una vía complementaria para triangular (Di Gresia, 2014).

² El partido de Tres Arroyos fue creado en 1865 por un decreto provincial. Abarcaba cerca de 800 leguas cuadradas en el sudeste de la provincia de Bs As, comprendidas entre el arroyo Cristiano Muerto por el Este hasta el Sauce Grande por el Oeste, y desde la Costa Atlántica hasta las sierras de la Ventana en el Norte. Para 1869 aún no contaba con ningún centro urbano, la actividad económica excluyente era la ganadería y la población censada alcanzaba a 550 personas. La primera autoridad designada fue Benigno Macías quien ocupó el cargo de Juez de Paz (31 marzo 1866). Posteriormente, un decreto provincial de 1867 estableció la formación de Comisiones Municipales y Tres Arroyos pasó a contar con una Comisión integrada por 4 vecinos presididos por el Juez de Paz. La consolidación de la ocupación vino luego del exterminio de población nativa impulsado por el general Roca hacia fines de la década de 1870. Después de esto, la población censada aumentó notoriamente y para 1881 alcanzó la cifra de 6595 habitantes (5395 eran nacionales y el resto extranjeros). A partir de la llegada del ferrocarril en 1886 y de la fundación del poblado cabecera en 1884, la región comenzó a sufrir transformaciones socioeconómicas muy intensas, complejizándose la esfera pública y las relaciones sociales. Para 1895, la

Juzgado de Paz en el partido —y con ello el inicio de las prácticas de judicialización territorializadas— y, por el otro, el año en que se intentó implementar una reforma global de la Justicia de Paz de la provincia de Buenos Aires, en consonancia con la nueva Constitución Provincial, que si bien no prosperó, cerró un ciclo de debate y de reflexión sobre la justicia de paz y su funcionamiento en el sistema judicial bonaerense.

Los expedientes conservados para este periodo en el fondo correccional del Archivo son 1747³. No obstante, para realizar este ejercicio analítico es necesario realizar una corrección metodológica, en tanto, en algunos expedientes se registra más de una práctica criminalizada. Por ello, el número final a considerar es de 1897 causas.

Sobre ese universo documental, la propuesta consiste en poner en juego tres estrategias de agrupamiento y descripción de las prácticas judicializadas, basadas en lógicas de categorización penal diferentes, para valorar las consecuencias analíticas que cada decisión metodológica tiene en las conclusiones a las que se arriba.

Si bien excede los límites de este trabajo, para entender las prácticas de judicialización es importante tener en cuenta que, desde su establecimiento en la provincia de Buenos Aires en 1821, la Justicia de Paz tuvo jurisdicción civil en las demandas que no excedieran los \$300 y, en lo criminal, jurisdicción propia sobre los *delitos menores* y solo acción sumariante en los *delitos* considerados *graves*⁴.

Imagen 1: La clasificación por categorías penales “nativa”

La primera estrategia se propone sistematizar la información de los expedientes utilizando la misma denominación con la que se encuadró la acción delictiva en la carátula de cada uno. Esto significa, en muchos casos, mantener la diferenciación que los mismos expedientes establecen entre prácticas que hoy día se consideran un mismo delito, como el abigeato y el robo/hurto de animales, las peleas y las riñas, y distinguir como prácticas diferentes otras que podrían ser similares, como pelea y agresiones, heridas y lesiones.

¿Cuáles son las prácticas delictivas presentes en el archivo aplicando este criterio de descripción? En primer lugar, aparecen los expedientes caratulados como *lesiones* (566 casos: 29,84 % de las causas correccionales), luego los que se englobaron bajo la definición de *hurto*, que comprenden 297 causas

población del partido había crecido a 10 423 habitantes (6698 en zona rural y 3725 en urbana). De origen argentino eran 6559 y 3864 extranjeros, entre los que predominaban los italianos, españoles y franceses. En esta última década del siglo XIX, también se consolidó la vida institucional con el establecimiento del Consejo Escolar, la construcción de la sede municipal y de la Justicia de Paz, y la habilitación del Registro Civil en 1906. Para 1914, año del Tercer Censo Nacional, el partido había alcanzado la cantidad de 32 844 habitantes, de los cuales 10 570 eran extranjeros. Estos inmigrantes no sólo se insertaron como mano de obra rural, sino que algunos también pudieron acceder a la tenencia y propiedad de la tierra. En 1914, los titulares de explotaciones rurales, eran 32,4 % nativos argentinos, 27,9 % españoles, 23,5 % italianos y 7,1 % franceses. Véase Eiras y Pérez Vassolo, 1981; Álvarez y Zeberio, 1991.

³ Documentación en guarda en el Archivo Municipal de Tres Arroyos “José A. Mulazzi” por Convenio de Preservación y Organización de la Documentación Histórica de los Juzgados de Paz de la provincia de Buenos Aires, Departamento Histórico, Suprema Corte de Justicia de la provincia de Buenos Aires.

⁴ En 1821 los delitos considerados *menores* eran los hurtos, robos, robo de hasta 6 cabezas de ganado, vagancia, heridas leves y uso indebido de arma blanca, mientras que los dos *delitos graves* eran la muerte, las heridas graves, el robo, la violencia e incendio. Esta prescripción, con pequeñas variantes, se mantuvo hasta que en 1885 se sancionó la Ley n.º 1853 de Procedimiento para la Justicia de Paz que estableció la competencia y la jurisdicción de los Jueces de Paz, delimitándola en los conflictos civiles y comerciales hasta \$1000 moneda nacional mientras que en el fuero correccional, se estipuló jurisdicción para todos los casos “en que la pena no excediera de 500 pesos moneda nacional de multa o de un año de detención, arresto, prisión o servicio militar”. Para una descripción del devenir de la normativa que definió las competencias de la Justicia de Paz de la provincia de Buenos Aires, ver Palacio, 2004; Di Gresia, 2014.

(15,66 %). En tercer lugar, figuran los trámites por *excarcelación* (153 expedientes, 8,06 %)⁵. Luego se ubican los juicios por *agresiones* (tanto los que son caratuladas solo como agresión, como aquellos que incluyen agresión y lesiones), con 78 casos (4,11 %). A continuación, los *daños* (incluyendo daños en sí, daños y perjuicios, y daños y lesiones), con un total de 65 juicios (3,43 %). En sexto lugar, figuran los juicios por *robo*, con 59 trámites (3,11 %), luego los juicios por *defraudación* (57 procesos, 3 %), los juicios por *desacato* (53 causas, 2,79 %), las causas por *abigeato* (43 expedientes, 2,27 %), por *heridas* (42 trámites, 2,21 %), por *peleas*, sean solas o con heridas/lesiones (40 juicios), por *contusiones* (34 causas, 1,79 %), por *muertes* (34 expedientes), por *fuga del hogar o residencia* (32 causas, 1,69 %), por *violación de domicilio* (28 juicios), por *accidentes* (27 juicios), por *estafas* (27 procesos), por *riñas* (24 juicios), por *suicidio* (22 causas), por *abuso de autoridad* (17 juicios), por *homicidio* (17 trámites), por *disparo de armas* (17 procesos), por *amenazas* (12 causas), por *atentado a la autoridad policial* (11 juicios), por *incendios* (10 expedientes), por *fuga de la comisaría* (9 casos), por *rapto* (8 casos), por *carneo de animales y posesión sin justificativo* (8 juicios), por *desorden y golpes* (7 procesos cada uno), por *injurias* (6 causas cada una), por *calumnias, ejercicio ilegal de la medicina, infidelidad custodia de presos, abuso de armas y violación a mujer* (5 procesos cada una), por *infracciones a alguna ley y asalto* (4 causas), por *boleada de avestruz, deserción, insultos, encubrimiento* (3 juicios cada uno), por *denuncias electorales, ebriedad acompañada de otros delitos, falso testimonio, vago y ratero* (2 procesos cada uno), y por *conducir frutos sin guía y abuso de confianza* (1 cada uno).

En síntesis, aplicando esta estrategia, la conclusión a que arribaríamos sería la de una sociedad con predominio de la violencia interpersonal y de una Justicia de Paz orientada a la criminalización de dichas prácticas, seguida por el control sobre el hurto en general.

Imagen 2: La categorización de los expedientes correccionales en “tipos genéricos”

La segunda estrategia consiste en clasificar los delitos en categorías genéricas, de acuerdo a un criterio de agrupamiento, como es el objeto de daño (contra las personas, la propiedad, el Estado, el orden público)⁶.

Ricardo Salvatore (1997) realizó una reconstrucción estadística del crimen en la campaña bonaerense utilizando este criterio. Para ello, consideró la totalidad de motivos que condujeron al *arresto* de personas en la provincia de Buenos Aires entre 1831 y 1851, tomando como fuente de estudio 1674 Partes de Novedades que los Juzgados de Paz enviaban regularmente a Juan Manuel de Rosas⁷. Al hacerlo, recurrió a seis categorías para agrupar los motivos de arresto: 1) contra las personas, 2) contra la propiedad, 3) contra el Estado, 4) contra el orden público, 5) políticos y 6) otros, si bien no dio cuenta de los criterios sobre los cuales fue definido este agrupamiento⁸.

⁵ Estos no son prácticas delictivas, pero formaron parte de las rutinas judiciales del Juzgado de Paz, y, por eso, al mirar el fondo completo, es necesario considerarlas en la descripción.

⁶ Los criterios de clasificación pueden ser también por el tipo de delito (políticos, sociales y personales); los agentes (ordinarios, que lo puede ser cualquiera, y especiales, que sólo lo puede ser una persona en ciertas circunstancias o con título, como médico, comisario, juez, etc.); la duración de los mismos (instantáneos, en que la infracción se comete de una vez, como el homicidio, y continuados, cuya ejecución se prolonga en varias etapas, como la defraudación de un cajero infiel, o la substracción de mercaderías por un empleado de comercio en beneficio propio); el elemento moral (dolosos, cuando existe la intención de cometerlos, y culposos, por imprudencia o negligencia), entre otras variantes (Moreno, s/f).

⁷ Los Partes de Novedades eran informes trimestrales o cuatrimestrales que los Jueces de Paz enviaban a Rosas e incluían información sobre los individuos arrestados durante el periodo y sus delitos (Salvatore, 1997: 91).

⁸ En este caso bajo la categoría *delitos contra las personas* se englobaron heridas y golpes, homicidio y delitos afines, duelos a cuchillo, violación y secuestro de mujeres e insultos. En *delitos contra el orden público*, se incluyen alterar la paz, embriaguez, peleas, juegos de azar, portar cuchillo, vagancia, huida (esclavos y menores), ser desconocido. Dentro de *delitos políticos*, se encuadra a “aquellos que resultaban de ser opositor al régimen gobernante” (Salvatore, 1997: 94), y, dentro de

La utilización de esta estrategia presenta una serie de riesgos. El primero es la definición de los criterios sobre los cuales se tipifican las prácticas sociales como categorías abstractas, genéricas y atemporales. ¿Es un criterio que se elabora de manera externa o surge de la información proporcionada por las evidencias? ¿El criterio de clasificación por el objeto del daño, refleja el criterio de ese conjunto social o se impone desde un criterio ajeno a esa lógica social? ¿Si se usa un criterio externo a las fuentes y al período estudiado, no se corre el peligro de anacronismo.

El segundo es que no todas las prácticas pueden encuadrarse en una categoría e incluso algunas cambian según el paso del tiempo. Así, ¿qué es lo que conduce a un investigador a decidir que una riña con lesiones debe ser considerada un delito contra las personas y no un delito contra el orden público? ¿O cómo considerar los expedientes iniciados como heridas o lesiones, cuando la condena fue por herir a la persona y las circunstancias fueron una pelea o un disturbio? ¿O la situación inversa, cuando se iniciaron expedientes por peleas pero en el proceso se descubren heridos, y la condena no fue para el heridor, sino que fue para todos los implicados por haber provocado el disturbio en la vía pública? O cómo clasificar la “fuga del hogar paterno”, es decir, una mujer menor de edad que huye de la casa de la familia para iniciar una vida en concubinato con algún hombre. ¿Es considerado delito? ¿Cuándo afecta al orden público o al ámbito privado? ¿Puede considerarse como “delito contra las personas”? ¿Cómo cambia con el tiempo la consideración de esta práctica?

El tercer riesgo es el tema de que la categoría a la que se recurre puede ser anacrónica o extemporánea al contexto social que se analiza. Es decir, la aplicación de un concepto puede generar una distorsión en términos de la valoración que el mismo tiene en cada época. Por ejemplo, ¿es lo mismo la idea de violencia, de robo, de difamación e injurias en todo el período analizado?

De todas maneras, la ventaja de esta estrategia radica en que permite descubrir regularidades que pueden funcionar como un ejercicio heurístico para pensar las transformaciones de una sociedad y, de esa manera, sentar las bases para un ejercicio de comparación, tanto a escala espacial como temporal, a través de homogeneizar los universos para pensar las semejanzas y las diferencias.

Conscientes de estos riesgos, procesamos el fondo del Archivo del Juzgado de Paz de Tres Arroyos con estos criterios y el resultado fue que, en primer lugar, se ubican los *delitos contra las personas*, constituyendo un 46,34% del total de las causas correccionales con 879 juicios. En segundo lugar, los *delitos contra la propiedad* suman 578 juicios, que representan un 30,47% de las causas. El resto de los delitos está muy por debajo de estos porcentajes: un 7,96% son *delitos contra el estado* (con 151 causas) y un 5,06% contra el *orden público* (con 96 casos). Los *delitos políticos* son casi nulos, con solo 2 expedientes (0,11%) y el resto, que no integraría ninguna de estas categorías, englobado en *otros* suman 191 expedientes (10,07%), muchos de los cuales son trámites esencialmente judiciales (la excarcelación)⁹.

A diferencia de las conclusiones a las que arribó Salvatore (1997) en las que predominan las detenciones por el delito de vagancia y robo, nosotros encontramos una prevalencia de *los delitos contra las personas*, es decir, asociados a la violencia interpersonal y una casi total desaparición del delito de vagancia. La cuestión a resolver, en consecuencia, radica en si esta mayor presencia de expedientes sobre violencia interpersonal, habla de una sociedad más violenta o si se debe pensar como

los *delitos contra el estado*, todas las “ilegalidades que se suscitaban en relación a la obligación de los varones de contribuir con los servicios militares al estado provincial”, que comprendían desertión del ejército, evasión del servicio, viajar sin identificación (pasaporte, papeleta, baja, pase), denuncias por proporcionar malos servicios a los Jueces de Paz. Por último, los *delitos contra la propiedad* corresponden, esencialmente, al robo de animales y de bienes en general.

⁹ En caso de que restáramos los 153 expedientes por excarcelación, que son trámites específicamente judiciales, y que si bien implican inversión de recursos en el Juzgado, no indican la conflictividad judicial, no se modifica la imagen, sino que los porcentajes aumentan, profundizando la tendencia que tenemos registrada. En este caso, tendríamos un total de 1744 casos judiciales, donde los delitos contra las personas representarían el 50,40%, los delitos contra la propiedad el 33,14%, los delitos contra el estado, 8,66%, contra el orden público, 5,51%, los delitos políticos mantendrían la proporción con 0,11% y los otros quedarían en 2,18%.

una mutación de las categorías históricas de la violencia y el modo en que la entiende el conjunto social y, en este caso en particular, estos vecinos-jueces que procesaron estas prácticas en el Juzgado.

Imagen 3: La clasificación según las tipificaciones de delitos establecidas en las codificaciones penales

La tercera estrategia de abordaje del fondo judicial se propone clasificar las prácticas delictivas en función de los criterios de tipificación definidos por el marco normativo que cada momento histórico estableció como legítimo en términos estatales. Al hacerlo, encontramos que para el periodo estudiado existieron sucesivos ordenamientos jurídicos que definen cinco momentos diferentes: 1) la situación anterior a la sanción del Código Penal de la provincia de Buenos Aires, en 1877; 2) 1877-1887, período de vigencia del Código Penal de la provincia de Buenos Aires; 3) 1887-1903, Código Penal de la Nación Argentina; 4) 1903-1922, Código Penal de la Nación Argentina reformado por la Ley n.º 4189; 5) 1922 en adelante, nuevo Código Penal Nacional, sancionado por la Ley n.º 11179 (Laplaza, 1978).

El momento previo a la codificación penal

Hasta 1887 no existió un sistema legal penal codificado unificado para toda la Argentina. Al respecto, los historiadores del derecho consideran que, al menos, hasta esa fecha, hubo una pervivencia de las diversas legislaciones coloniales, que se fueron superponiendo con los nuevos desarrollos normativos de las décadas posteriores a 1810. A las normas que se adoptaron entre 1810 y 1820 para toda la jurisdicción de las Provincias Unidas del Río de la Plata, a partir de 1820 se sumaron las disposiciones penales de carácter provincial.

En la provincia de Buenos Aires, las normas y leyes dictadas bajo el gobierno de Martín Rodríguez, y luego durante los sucesivos gobiernos de Juan Manuel de Rosas, marcaron y definieron formas de percepción y categorización de las prácticas consideradas delitos por el Estado, proceso que continuó luego de 1852. En la segunda mitad del siglo XIX, Carlos Tejedor formuló el *Curso de Derecho Penal*, en donde expuso no solo una definición de lo que debía ser considerado delito, sino también una manera de clasificación de las prácticas criminales¹⁰. Este curso fue la base de su proyecto de Código Penal, redactado por encargo del Gobierno Nacional y presentado en 1868, pero que no fue inmediatamente sancionado. Esta demora llevó a que las diferentes provincias sancionaran sus propios códigos, tomando como base el proyecto de antes dicho (Laplaza, 1978: 76-80).

¹⁰ Tejedor definió como *delito* todo hecho prohibido por la ley. Los mismos podían ser divididos en *públicos* y *privados*, según la parte afectada: los públicos eran los que atacaban directa o indirectamente a la sociedad, mientras que los privados eran los que ofendían los derechos particulares. A su vez, clasificaba los delitos distinguiendo: *delitos políticos*, que afectan a la integridad de la república; *delitos contra la religión*; *delitos contra las personas investidas de la autoridad estatal* (jueces y funcionarios) y *religiosos* (ministros del culto). Por otro lado, refería los delitos que afectan los espacios de la vida ciudadana, que se desenvuelven por fuera de los organismos burocráticos del estado y el culto, y cuyo criterio de clasificación reconoce como de interés público: la “cosa pública”, la “moral” y la “autoridad paterna” (Fasano, 2009: 178-182). A su vez, Tejedor señaló explícitamente que el Código no debía comprender las contravenciones de policía, los delitos de imprenta, los delitos militares y los crímenes del fuero nacional (Laplaza, 1978: 77).

El Código Penal de la provincia de Buenos Aires de 1877

En la provincia de Buenos Aires, el 3 de noviembre de 1877 se sancionó la Ley n.º 1140 que declaró *Código Penal de la Provincia de Buenos Aires* al proyecto confeccionado por Carlos Tejedor hasta tanto se sancione el Código Nacional (Código Penal de la provincia de Buenos Aires, 1877).

El mismo estableció que *delito* era toda infracción a la ley penal escrita, diferenciando tres tipos: los *crímenes* o *delitos graves*, los *delitos* o *delitos menores* y las *contravenciones*. Para hacerlo, adoptaba como criterio de diferenciación la *pena* estipulada y no la acción promovida o la “moralidad” del acto. De esta manera, estableció que los *crímenes* eran los que se castigaban con las *penas aflictivas*; los *delitos*, los que se reprimían con *penas correccionales*; y las *contravenciones*, las que recibían *penas de policía*, correspondiendo su aplicación a los Tribunales Criminales, Correccionales y Policía, respectivamente¹¹.

En el libro Segundo y Tercero, diferencia las formas en las que pueden clasificarse los delitos. La primera gran división propuesta es la de *delitos privados* y *públicos*. Posteriormente, los delitos de acción privada son divididos en *delitos contra las personas*, *lesiones corporales*¹², *delitos contra la honestidad*, *matrimonios ilegales*, *delitos contra el estado civil de las personas*, *delitos contra las garantías individuales*, *injurias* y *calumnias* y *delitos contra la propiedad particular*. Por su parte, los delitos públicos son divididos en *delitos contra la seguridad interior y el orden público*, *delitos peculiares a los empleados públicos*, *falsedades*, *delitos contra la religión* y *delitos contra la salud pública*.

Es importante notar que, no todos los delitos quedan encuadrados en este código: el abigeato, la vagancia, las peleas o riñas sin lesiones, la ebriedad y la venta sin patente de vendedor ambulante —entre otros— quedaban bajo la esfera del Código Rural de la provincia de Buenos Aires, sancionado en 1865.

¿Qué nos muestran los expedientes del Juzgado correspondientes a los años de vigencia de este Código Penal, analizados de acuerdo a las categorías de este Código? De acuerdo a este criterio de clasificación, podemos observar que predominaron los llamados *delitos privados* (45 juicios), por sobre los *públicos* (3 expedientes), pero quedan 30 acciones que no podemos encuadrar dentro del esquema penal del Código de la provincia de Buenos Aires, dado que estaban contempladas en el Código Rural.

Dentro de las prácticas penalizadas por este Código, encontramos que la categoría que domina en el período fueron los *delitos contra las personas* (15 expedientes, 19,26%), luego le siguen las *lesiones corporales* y los *delitos contra la propiedad particular* (13 juicios respectivamente, 16,66%), posteriormente se ubican los juicios por *injurias* y *calumnias* y los *delitos de los empleados públicos* (2 juicios respectivamente, 2,56%) y los *delitos contra la honestidad*, *contra las garantías individuales* y *contra la seguridad interior y el orden público* (1 expediente respectivamente, 1,28%).

Las prácticas que no quedan encuadradas bajo el Código Penal comprenden el *abigeato*, con 24 causas (30,77%), la *falta de patente de vendedor ambulante* (4 juicios, 5,13%), seguido por la vagancia y la ebriedad (con un trámite cada uno, 1,28%).

En síntesis, adoptando la “lente” de las categorías codificadas para describir el universo de judicialización el Juzgado de Paz de Tres Arroyos entre 1866 y 1886, se conforma una imagen de una

¹¹ Por ello, en el Código, no van a figurar como delitos las contravenciones de policía, los delitos de imprenta, los crímenes y delitos de los militares, los crímenes y delitos del fuero nacional.

¹² Es importante aclarar que los *delitos contra las personas* son diferenciados de las *lesiones corporales*. Mientras los primeros abarcan todos los que implican la muerte (homicidio, asesinato, parricidio, infanticidio, aborto, suicidio y duelos), las segundas incluyen todo tipo de heridas a una persona ocasionadas por agresión individual o producto de una riña o pelea. Es importante resaltar esto último, dado que si la pelea o la riña no ocasionó lesión, quedan fuera de este código, y se convierte en una contravención policial o municipal.

sociedad en donde predomina el *abigeato*, seguido por los *delitos contra las personas* y, en tercer lugar, las *lesiones corporales*, consideradas como delitos diferentes de los anteriores.

El Código Penal Nacional de 1886

El 7 de diciembre de 1886 se sancionó la Ley n.º 1920 por la que se estipuló que a partir del 1 de marzo de 1887 “se observará como ley de la República el Proyecto de Código Penal redactado por el doctor Carlos Tejedor, con las modificaciones aconsejadas por la Honorable Cámara de Diputados” (Código Penal de la República Argentina, 1896)

Este Código mantuvo el criterio de definición de *delito* como “toda acción u omisión penada por la ley” (Libro I, art. 1) así como la división de los delitos en *privados* y *públicos*. A su vez, los delitos de acción privada se diferencian en *delitos contra las personas*, *lesiones corporales*, *delitos contra la honestidad*, *matrimonios ilegales*, *delitos contra el estado civil de las personas*, *delitos contra las garantías individuales*, *injurias y calumnias* y *delitos contra la propiedad particular*. Y los delitos públicos en *delitos contra la seguridad interior y el orden público*, *delitos peculiares a los empleados públicos*, *falsedades* y *los delitos contra la salud pública*. Los dos grandes cambios respecto al código provincial fueron eliminar los *delitos contra la religión* y el suicidio de los delitos contra las personas.

¿Qué nos muestra el archivo del Juzgado de Paz de Tres Arroyos analizado desde esta perspectiva? En primer lugar, una preeminencia de los *delitos privados* (349 procesos judiciales) sobre los *delitos públicos* (33 expedientes), quedando 126 prácticas que no están incluidas dentro de la tipificación del Código Penal, porque están comprendidas en el Código Rural de la provincia, en los Reglamentos de Policía y en las disposiciones municipales.

En segundo lugar, los delitos representados son las *lesiones corporales* (139 causas, 27,64 % de las totales de este período), seguidos por los *delitos contra la propiedad particular* (134 causas, 26,27%), los *delitos contra las garantías individuales* (29 juicios, 5,71%), los *delitos contra la seguridad interior y el orden público* (21 procesos, 4,12%), los *delitos contra las personas* (19 casos, 3,72%), los *delitos contra la honestidad* (19 juicios, 3,72%), las *calumnias e injurias* (9 juicios, 1,77%), los *delitos peculiares a los empleados públicos* (9 juicios), *falsedades* (2 juicios) y *delitos contra la salud pública* (1 expediente).

Las prácticas que no quedan encuadradas dentro de este esquema comprenden el *abigeato* (54 casos, 10,59%)¹³, los expedientes por *suicidio* (20 causas, 3,92%), las *muertes naturales o accidentales* (19 expedientes), las *riñas, peleas y desorden sin lesiones* (13 expedientes), que no están contemplados por el Código Penal, pero que se encuadraban dentro de las contravenciones del Reglamento de Policía como delitos por *desorden, escándalo y ebriedad* (Buenos Aires, 1889: 128-129). Por último, debemos mencionar los *accidentes* (4 casos), *fuga de un varón menor* (4 casos), *nacimiento* (2 expedientes), el delito de *deserción de la fuerza policial* (2 casos), y por *carecer de patente de vendedor ambulante* (una causa), y *otros* que no pueden ser categorizados (4 juicios).

De esta manera, analizados los expedientes procesados entre 1887 y 1903 con el esquema de clasificación de las prácticas delictivas propuesto por el Código Penal de 1886, se conforma una imagen de una sociedad local con un fuerte predominio de los delitos de *lesiones corporales*, pero que conceptualmente no son agrupadas como delitos contra las personas.

¹³ Es interesante aclarar que estos delitos de robo de ganado y carneo de animales vacunos, lanares y yeguarizos, no necesariamente aparecen categorizados como abigeato, pero en el despliegue de los expedientes, todos ellos remiten al Código Rural, implícita o explícitamente, dado que el Código Penal no contempla la apropiación de ganado mayor, sí la acción de apropiarse de un bien.

La Ley n.º 4189 de Reforma del Código Penal de 1903

El Código Penal Nacional recibió profundas y variadas críticas que provenían tanto por la disconformidad en su aplicación como por la recepción de nuevas ideas penales, especialmente de la llamada Escuela Positiva. Finalmente, su reforma se concretó el 22 de agosto de 1903 cuando se promulgó la Ley n.º 4189, que introdujo las modificaciones al Código Penal de 1886 (Código Penal de la República Argentina, 1918).

El nuevo código suprimió la definición de delito y expuso una nueva clasificación de los mismos. Si bien se mantuvo la división entre delitos *privados* y *públicos*, ahora se reestructuró y reordenó la tipificación interna de los mismos. Los *delitos privados* quedaron divididos en seis categorías: *contra las personas*, *la honestidad*, *el estado civil de las personas*, *las garantías individuales*, *la propiedad particular* y *las calumnias e injurias*. Los *delitos públicos* en cinco: los *delitos contra la seguridad interior y el orden público*, los *peculiares a los empleados públicos*, *las falsedades*, los *delitos contra la salud pública* y, el último que incorpora esta reforma pero no tipifica, comprendía las acciones destinadas a impedir realizaciones públicas, o que obligaran a participar en huelgas, etc.

Lo importante de este código es que, por primera vez, agrupó dentro de los *delitos contra las personas* los delitos contra la vida, las lesiones, los duelos, es decir, todas las acciones que implicaban daños físicos a los individuos (las peleas permanecieron penadas únicamente si ocasionaban lesiones, no por la pelea en sí misma, que siguió siendo una contravención de tipo municipal y policial). También hay una diferenciación en los *delitos contra la propiedad*, distinguiendo como capítulos independientes lo que antes sólo estaba en el articulado, como, por ejemplo, robos y hurtos, e incorporando el *robo de ganado mayor* al Código Penal.

¿Qué encontramos procesando los expedientes correspondientes a los años de vigencia de este código bajo esta nueva lente?¹⁴. Con esta nueva tipificación, la evidencia del archivo queda dominada por los *delitos contra las personas* (412 expedientes, 39,81 % de la totalidad de los expedientes correccionales conservados y 46,66 % de los correspondientes a prácticas delictivas, es decir, descontando los trámites por excarcelación¹⁵); en segundo lugar, los *delitos contra la propiedad particular* (291 trámites, siendo los porcentajes un 28,12 % y un 32,96 %, respectivamente); seguidos muy por debajo por los *delitos contra la seguridad interior y el orden público* (38 juicios, que representan 3,67 % y 4,30 %, respectivamente). El resto está muy por debajo de estos valores, 18 juicios por *delitos peculiares a los empleados públicos*, 17 trámites *contra las garantías individuales*, 15 *contra la honestidad*, 3 por *falsedades*, 1 por *delitos contra la salud pública* y 1 por *calumnias e injurias*.

Las causas conservadas en el fondo correccional que quedan fuera de estos criterios de penalización son el delito por carecer de patente de vendedor ambulante (27 expedientes); las peleas o riñas sin lesiones (18 juicios); accidentes individuales¹⁶ (13 expedientes); la fuga de menor varón (6 expedientes); las infracciones a diversas leyes (de descanso dominical); la denuncia electoral (2 juicios); y otras prácticas no tipificables (4 juicios).

En consecuencia, la imagen que se configura tomando los juicios iniciados entre agosto de 1903 y 1922 observados con las categorías del Código Penal de 1903, es la de una sociedad local violenta, puesto que casi el 50 % de los expedientes correccionales tuvieron que ver con *delitos contra las*

¹⁴ Es importante aclarar que de los 1035 expedientes correccionales conservados para este periodo, 736 expedientes corresponden a *delitos privados* (71,11 %), 60 a *delitos públicos* (5,80 %) y 239 causas (23,09 %) quedan fuera de las tipificaciones del Código, incluyendo 152 trámites por excarcelación (un trámite judicial impuesto por el Código de Proceso Criminal). En consecuencia, esta apreciación nos podría llevar a considerar únicamente un universo de 883 juicios por delitos, crímenes y contravenciones; lo cual modificaría los porcentajes observados: los delitos privados representarían el 83,35 %, los públicos el 6,79 % y los que quedarían fuera alcanzarían un 9,86 %.

¹⁵ Ver cita 14.

¹⁶ Los accidentes de este tipo no cuadraban en el Código, en tanto no generaban lesiones de uno hacia un tercero.

personas (la vida, lesiones y duelos), y con gran representación, aunque no tan contundente, con *delitos contra la propiedad particular*.

El Código Penal Nacional de 1922

Esta reforma del Código Penal no satisfizo ni a jueces ni a juristas, por lo que continuaron las críticas y la formulación de nuevos proyectos de reforma. Finalmente, el 30 de septiembre de 1921 se aprobó la Ley n.º 11179 (promulgada el 29 de octubre de 1921) que puso en vigencia a partir del 30 de abril de 1922 el nuevo Código Penal de la Nación Argentina (Código Penal Anotado, 1942).

Al igual que en el Código anterior, no incluyó una definición de delito. La novedad fue la incorporación de delitos que las leyes anteriores habían separado de la codificación penal¹⁷ y el establecimiento de un nuevo agrupamiento de las prácticas penalizables. Desapareció así la división entre los delitos privados y públicos, siendo reemplazada por un esquema de doce tipos: *delitos contra las personas*, *delitos contra el honor*, contra la *honestidad*, contra el *estado civil*, contra la *libertad*, contra la *propiedad*, contra la *seguridad pública*, contra el *orden público*, contra la *seguridad de la nación*, contra los *poderes públicos y el orden constitucional*, *contra la administración pública* y contra *la fe pública*.

¿Qué se observa en los expedientes conservados en el archivo de la Justicia de Paz de Tres Arroyos entre 1922 y 1935 procesados desde esta nueva óptica? En primer lugar, una mayoría de *delitos contra las personas* (217 causas, 79,78 % de los juicios conservados); en segundo lugar, los *delitos contra la propiedad* (26 expedientes, 9,56 % del total); luego los *delitos contra la administración pública* (16 procesos, 5,88 %), los *delitos contra la seguridad pública* (7 casos que representan 2,57 %), los *delitos contra la libertad* (2 causas, 0,74 %) y solo un expediente por *delito contra la fe pública* (0,37 %).

También tenemos que hacer notar que esta tipificación incluyó todas las prácticas que fueron iniciadas en el Juzgado, quedando solo unas pocas causas por fuera del Código y que no tuvieron que ver con delitos, sino con acciones que el Juzgado realizaba (como por ejemplo inventario por insania, muerte natural y un expediente de excarcelación).

De esta manera, para este periodo y con este agrupamiento, la imagen que se configura expresa una preponderancia de los *delitos contra las personas*, con casi el 80 % de las causas, y, dentro de ellos, a su vez, dominan las *lesiones* (77,42 %), seguido por el *abuso de armas* (16,13 %) y el *homicidio y lesiones en riña* (6,45 %).

A modo de conclusión

En esta presentación hemos procurado problematizar el abordaje de los expedientes judiciales a través de diferentes estrategias de agrupamiento de las causas penales conservadas en un archivo de Justicia de Paz, desde una perspectiva macroanalítica.

¹⁷ Se derogó la Ley n.º 49 de los delitos cuyo juzgamiento correspondía a los Tribunales Nacionales, las leyes sobre Falsificación de Moneda, la Ley de Defensa Social o Residencia (Ley n.º 7029), la ley de Cheques Dolosos y Corrupción de Menores.

En ese sentido, las conclusiones deben plantearse en dos planos. Por un lado, el de las estrategias en sí mismas, y, por otro, en términos de las inferencias a que se arriba en la lectura de las fuentes judiciales.

En el primer plano, ¿qué valoración podemos realizar de cada estrategia adoptada? En principio, debemos decir que la primera estrategia, al mantener las categorías con las que se caratularon los expedientes, conserva la mirada con la que los Jueces y Secretarios categorizaron cada acción, preservando, así la historicidad de cada época, su principal debilidad es que el fondo se desagrega en una infinidad de categorías, que no solo hace poco manejable el análisis sino que impide cualquier ejercicio comparativo además de encerrar posibles errores al no diferenciar prácticas que fueron mudando en el tiempo. Por el contrario, la segunda estrategia, permite la comparación entre diferentes periodos y tiempos, siempre que se expliciten los criterios que sostienen la creación de las diferentes categorías. Finalmente, la última estrategia, asume la categoría estatal como categoría analítica, y si bien vuelve a cancelar la mirada comparada, recupera historicidad en tanto plantea el uso de categorías con el significado que se le otorgó en cada contexto.

En el segundo plano, ¿qué imagen se construye a partir de la lectura de los expedientes agrupados en cada una de las estrategias mencionadas? En este caso, la principal conclusión a que se debe arribar es que la posibilidad de desagregar el periodo con categorías históricas de cada momento, incorpora riqueza al análisis histórico, dado que revela diferencias propias a cada período. Mientras que la primera estrategia generaliza una conclusión a todo un periodo de tiempo y la segunda diferencia delitos pero sin considerar su historicidad, la tercera, que desagrega los delitos según la codificación permite describir que, durante la vigencia del Código Penal de la provincia de Buenos Aires, el panorama estuvo dominado por los *delitos rurales*, mientras que las otras tres etapas estuvieron monopolizadas por alguna de las formas de la violencia interpersonal. En definitiva, si bien la tendencia final no modifica la imagen sobre los tipos de delitos que predominaron en las prácticas judicializadas, permite recuperar los contextos en torno a los cuales es posible avanzar en la explicación contextualizada posteriormente. Consideramos que adoptar la última metodología puede resultar sumamente clarificador, pues nos devuelve la historicidad y la contextualidad perdida en los ejercicios anteriores. Al utilizar las mismas categorías que cada momento histórico definió como legítimas desde el Estado, nos permite introducirnos no sólo en las culturas jurídicas y judiciales de la época, sino también en la percepción sobre el carácter violento (o pacífico) que los mismos actores identificaron para la época en cuestión.

En conclusión, la forma en que se clasifica/n la/s práctica/s social/es contenida/s en cada expediente judicial incide directamente en la imagen de sociedad que se construye, las dinámicas sociales que se revelan y las causalidades que se asumen como explicativas.

Bibliografía

- Alvarez, N. y Zeberio, B. (1991). “Los inmigrantes y la tierra. Labradores europeos en la región sur de la campaña bonaerense (Argentina) a principios del siglo XIX”, *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, n.º 17, pp. 57- 86.
- Buenos Aires (1889). *Reglamento General de Policía de la Provincia de Buenos Aires*, La Plata, Tipografía “Buenos Aires”.
- Código Penal Anotado* (1942). Buenos Aires, Editorial Ideas (corresponde al *Código de la Nación Argentina*, 1922).

- Código Penal de la República Argentina comentado por los fallos de la Excma. Cámara de Apelaciones de la Capital, ordenados por el Dr. Carlos Malagarriga* (1896). Buenos Aires, Lajouane, 1896 (corresponde al *Código Penal de la República Argentina*, 1886).
- Código Penal de la República Argentina, nueva edición conforme al texto oficial con las modificaciones introducidas por la Ley de Reformas y con todas las leyes complementarias relativas al mismo* (1918). Buenos Aires, Lajouane (corresponde a las reformas de la *Ley de Reforma del Código Penal* N° 4189).
- Código Penal de Provincia de Buenos Aires* (1877). Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría.
- Di Gresia, L. (2014). *Instituciones, prácticas y culturas judiciales. Una historia de la Justicia de Paz en la Provincia de Buenos Aires: El Juzgado de Paz de Tres Arroyos (1865-1935)* (Tesis de posgrado presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Historia.
Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1065/te.1065.pdf>.
- Eiras, C. y Pérez Vassolo, M. (1981). *Historia del Partido de Tres Arroyos*, Tres Arroyos, Municipalidad de Tres Arroyos/Gráfica los Andes.
- Fasano, J. (2009). “Entre leyes y juristas. Textos didácticos y saberes jurídicos en la enseñanza de derecho criminal en Buenos Aires, 1820-1880”, *Avances del CESOR*, n.º 6, pp. 155-183.
- Laplaza, F. (1978). “El proceso histórico de la codificación penal argentina (I)”, *Revista del Instituto de Historia del Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires*, n.º 24, Buenos Aires, pp. 59-92.
- Moreno, J. (s/f). *Derecho Penal*, tomo IX, Buenos Aires, Biblioteca Jurídica.
- Palacio, J. (2004). *La paz del trigo. Cultura legal y sociedad local en el desarrollo agropecuario pampeano (1890-1945)*, Buenos Aires, Edhasa.
- Palacio, J. (2005-2006). “Hurgando en las bambalinas de ‘la paz del trigo’: algunos problemas teórico-metodológicos que plantea la historia judicial”, *Quinto Sol*, n.º 9-10, pp. 99-123.
- Salvatore, R. (1997). “Los crímenes de paisanos: una aproximación estadística”, *Anuario IEHS*, n.º 12, Tandil, pp. 91-100.

Escalas de análisis, distancia burocrática y registro documental: sobre el detalle de lo local en dos episodios fronterizos en el tránsito de la colonia a la república (ss. XVIII-XIX)

Juan Francisco Jiménez

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

jjimenez@uns.edu.ar

Sebastián L. Alioto

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur - CONICET

seba.alioto@gmail.com

De entre las múltiples transformaciones que siguieron a la disolución del Imperio español en América, y especialmente en el Río de la Plata, nos interesa una en particular: la distancia entre los funcionarios y actores locales de las áreas más marginales del Imperio y las máximas autoridades del mismo fue muy acortada, de modo que las instancias burocráticas que mediaban entre cualquier bajo oficial local y el Rey (que eran cuantiosas) pasaron a ser muchas menos entre su equivalente y los nuevos gobiernos nacionales o provinciales. Como resultado de ello, se dio una consecuencia que es visible en el registro documental, y que tiene consecuencias metodológicas dignas de estudio.

El grado de detalle en el relato de los acontecimientos locales varía en función de la distancia entre el que escribe (y su destinatario) y el territorio local, de manera inversamente proporcional: las fuentes locales son mucho más detalladas, e incluyen fechas, nombres de los actores, motivaciones, acciones bélicas, contratiempos, decisiones menores, etc. En cambio, cuando los informes se van elevando en categoría los detalles se van perdiendo, y solo queda un recuento general, pasado además por el tamiz del funcionario intermedio que escribe, y que modifica el contenido de acuerdo a lo que le conviene contar y lo que no.

Dos casos análogos, pertenecientes a épocas y lugares distintos, nos permitirán analizar qué tipo de datos se preservaron de acuerdo a la cercanía de los productores de las fuentes con la realidad local que era objeto de su escritura.

La rebelión de 1792 en los llanos del río Bueno

A principios de la década de 1790, el gobernador y capitán general del Reino de Chile, Ambrosio Higgins, se encontraba negociando con las distintas agrupaciones nativas de allende la frontera la realización de un nuevo Parlamento General, institución que hacía tiempo vehiculizaba los acuerdos y pactos políticos entre el Estado colonial y la nación *mapuche*. Varias circunstancias dificultaban su realización, pero el principal problema surgió cuando llegaron noticias de que las agrupaciones *huilliche* de la jurisdicción de Valdivia se habían levantado en armas contra la corona.

Los territorios sureños, en manos indígenas desde la gran rebelión que comenzó en 1598, estaban siendo objeto de un rápido reacomodamiento. Sobre todo a partir de la década de 1770, la corona había decidido que era fundamental integrar el territorio chileno, conectando a las distantes y aisladas poblaciones de Valdivia y Chiloé, las más australes a la vez que las más amenazadas por una posible invasión extranjera en épocas de guerra permanente con Inglaterra y otras potencias.

Para lograrlo se impuso la estrategia que proponía una negociación pacífica y un avance gradual sobre el territorio indígena, basado en la actividad de los misioneros y el comercio (Urbina Carrasco, 2009). Los españoles llevaron adelante negociaciones con los nativos de la región que implicaban sobre todo la presencia de misioneros en territorio nativo, escoltados por una guarnición militar. Se preveía que el complejo misión-fuerte constituyera una solución mixta combinatoria del intento pacífico de intervención religiosa con el respaldo de las armas en caso de resistencia. Pero esa solución tuvo corto alcance: en poco tiempo, las autoridades decidieron desamparar a las misiones de los fuertes y con ellos del personal militar que los custodiaba.

Los franciscanos establecieron misiones fijas, que no servían de residencia de los indios, pero sí de centro de atracción para el intercambio comercial, la celebración de los sacramentos y la realización de convites de comida y bebida a los que invitaban los misioneros para granjearse la buena voluntad de los indios. Se crearon así las misiones de Río Bueno y Quinchilca (1777) bien internadas en tierras indias, lo mismo que Dallipulli y Cudico (1787), las cuatro ubicadas en las inmediaciones del río Bueno (Urbina Carrasco, 2009: 220-231). El sistema “suave y pacífico”, al menos en apariencia, funcionó bien unos años hasta que los indios de la región, que parecían sosegados, le dieron un fuerte golpe.

En septiembre de 1792, los nativos que vivían en los llanos al sur del río Bueno tomaron las armas contra los españoles. Grupos que hasta ese momento se habían mostrado colaborativos con los misioneros y sus acompañantes súbitamente adoptaron una posición abiertamente hostil hacia ellos. Según las informaciones, los indios se lanzaron a incendiar las casas y los edificios eclesiásticos, mataron a sus ocupantes y se llevaron el ganado de las haciendas españolas de la zona. Circularon versiones terribles acerca de la violencia aplicada sobre todo respecto de un misionero (fray Cuzcoo), al que “martirizaron tres días, quemándole a pausas con tizones encendidos, y cortándole del mismo modo los pedazos de carne, hasta que cansados, le cortaron la cabeza, y arrojaron el cuerpo al Río”¹, y algo parecido había ocurrido con el portador del correo a Chiloé².

Las noticias de las crueldades indígenas sirvieron de justificativo a la fulminante venganza de las armas hispanas. Enseguida se armó una expedición de 150 españoles y otros tantos *indios amigos* para “castigar a los rebeldes”, al mando del capitán Tomás de Figueroa. Ciertos nativos que se presentaron pacíficamente a colaborar resultaron acusados de traidores y obligados a reconocer su participación en el alzamiento, confesión que trajo aparejada la horca de sus caciques.

Se trata de un evento muy bien documentado, porque contamos para su examen de varios tipos de fuentes:

- a) Documentos militares.
- b) Documentos religiosos.
- c) Documentos privados.

En los dos primeros casos, los documentos están insertos en estructuras jerárquicas, en las cuales la información debía circular ineludiblemente hacia arriba de la pirámide, pues era utilizada como insumo para la toma de decisiones políticas. En el caso de los militares, por ejemplo, la cadena de mando era como sigue: el oficial a cargo en el campo se reportaba a su superior, el Gobernador de

¹ Fr. Ángel Pinuer a Josef Ramos Figueroa, Santiago de Chile, 14 Diciembre 1792, Archivo General de Indias (AGI) LIMA 1607, s.f.

² *Ibidem*; Fr. Benito Delgado a Fr. Manuel María Truxillos, Chillán, 30 Noviembre 1792. AGI LIMA 1498, s.f.; también Fr. Francisco Pérezal Padre Guardián Fray Benito Delgado, Valdivia, 17-X-1792. ACPFCh, vol. 7, f. 213R.

Valdivia; este a su vez lo hacía con el Presidente del Reino, quien a su turno debía dar cuenta de su actuación ante el Ministro de Indias.

En cada una de estas instancias entraba a jugar lo que podríamos denominar como “efecto minuta”: a medida que se ascendía en la escala administrativa, el receptor del documento tenía menor interés en los detalles y menos tiempo para leerlos. Por lo general no se dignaba a leer todo el documento, sino que le bastaba con un breve resumen —la minuta— que un secretario realizaba al margen del texto o en una hoja aparte; en él se dejaban de lado muchos detalles que no parecían de importancia. Pero más aún, los mismos productores de las fuentes, al dirigirse a sus superiores, pensaban en ahorrarles los detalles que pudieran parecer menores, y desde luego aquellos que pudieran dejarlos mal parados pues reflejaban imprevisión o impericia.

De ello resulta que mientras que los documentos producidos en las escalas más bajas de la jerarquía abundan en información detallada, ella se va perdiendo en el camino ascendente de la administración. Así, mientras que en el estudio de los archivos generales o superiores (como ocurre con el Archivo General de Indias) el historiador se hace una idea más fiel de la importancia relativa de cada suceso o problema, a la vez pierde de vista una gran cantidad de información local que fue filtrada por las instancias subordinadas, y sólo quedó registrada en los niveles más bajos del corpus documental colonial.

Ocurre entonces que, mientras que naturalmente a los investigadores nos interesa contar con el mayor nivel de detalle posible en la mayoría de los casos, eso suele ser dificultoso: los archivos existentes en los niveles más bajos de la administración, aquellos que según la lógica expuesta son más detallados, tienden a ser también los más vulnerables.

El caso de los misioneros de Valdivia lo ilustra, por vía de excepción, con toda claridad. En cada misión había un superior que debía notificar al Comisario de Misiones de Valdivia, y este a su vez a su superior de Chillán. En este caso ocurrió un hecho que alteró la rutina. Valdivia se comunicaba regularmente con el norte a través del Correo Real, un funcionario importante que gracias a su rol y a sus contactos personales con los nativos podía cruzar la Araucanía empleando el camino de los llanos sin problemas. En esta ocasión, y como parte de la rebelión, uno de los correos fue muerto, y los indios del norte del Toltén bloquearon la ruta, lo cual obligó a tomar el camino alternativo por mar. Mientras que el correo salía semanal o quincenalmente con cierta regularidad, la vía marítima dependía de la existencia de navíos y del clima. Un barco no podía demorar para nada su partida, y eso obligó al Comisario de Misiones de Valdivia a enviar las notas de los misioneros en crudo a su superior de Chillán. Gracias a ello —y a la suerte—, sobrevivieron, mientras que los originales de Valdivia quedaron a merced de las incuria de los cuidadores y de las inclemencias del fuego³.

³ Una tradición afirma que los archivos locales de Valdivia —una ciudad que sufrió varios incendios a lo largo de su historia, culminando con el gran incendio de 1906— fueron destruidos, dejando poca documentación a nivel local. A esto debemos sumar el saqueo que sufrió por los archivos regionales: una práctica frecuente de los viajeros y naturalistas era la apropiación de los documentos más interesantes de cada localidad. Alcide D'Orbigny, por ejemplo, disponía de fondos para adquirir papeles; así se hizo, entre otras cosas, con una copia del diario de Luis de la Cruz (Villar *et al.*, 2006). Esa costumbre explica que el expediente con el juicio a los caciques rebelados en 1792 estuviera en poder del viajero británico W. B. Stevenson (1825: 50 nota 1; 57 nota 1); incluso pudo hacerse del mismo modo con un ejemplar del Diario de Tomás de Figueroa que cita ampliamente en el primero tomo de su obra (Stevenson, 1825: 79-80). Stevenson no dice como se apropió del material que evidentemente estaba en su poder, pero es de suponer que la precariedad de recursos del estado republicano, materializada en atrasos salariales, facilitó la adquisición. Debemos recordar que la versión del Diario que conocemos quedó en poder de la familia de Figueroa y le fue prestada a Benjamín Vicuña Mackenna, quien finalmente la publicó.

Acortando distancias: el caso de Juan Manuel de Rosas en la campaña de 1834

El inicio del período republicano introdujo diversas novedades; entre ellas, el súbito achicamiento de las estructuras estatales, y con él un acortamiento de las distancias institucionales. Si esa es la regla general, en los casos de algunos gobernantes, eso fue aún más pronunciado.

El gobernador Juan Manuel de Rosas desarrolló un estilo administrativo centralizado: todos los asuntos de estado, desde los más importantes hasta los más triviales, debían pasar por su persona. Pese a que existían los ministerios de Relaciones Exteriores, Gobierno y Guerra, Rosas manejaba personalmente los temas que le resultaban más relevantes, decidiendo las políticas a seguir y delegando en los ministros la ejecución de las mismas y el tratamiento de los asuntos menores y rutinarios (Saldías, 1978). La Secretaría de Gobierno disponía de un personal de veinticuatro escribientes que se turnaban día y noche, leyendo y clasificando la correspondencia, mientras que era Rosas en persona quien escribía las respuestas (Lynch, 1986: 169-170).

A diferencia del Rey de España, Juan Manuel de Rosas tenía un fuerte interés en estar informado de los detalles acerca de lo que ocurría con los nativos. A partir de su cargo de Comandante de Fronteras, el manejo del “Negocio Pacífico de Indios” había sido uno de los escalones que lo habían conducido a ocupar el cargo de gobernador de Buenos Aires; gracias a él mantenía además relaciones personales con los principales caciques amigos y aliados que lo visitaban en Buenos Aires, y con quienes mantenía una fluida correspondencia (Ratto, 1994b y 1998; Fradkin y Gelman, 2015).

Como gobernador, Rosas recibía informes a través de las vías burocráticas oficiales, a la vez que disponía de una red de corresponsales privados que le permitía cruzar la información recibida por las vías regulares. Tomando un ejemplo de la burocracia militar, el oficial a cargo de una expedición escribía un informe para su superior inmediato, quien a su vez lo re-escribía para el Gobernador. Esta intermediación podía controlarse si se usaban corresponsales locales, y en efecto Rosas había desarrollado una extensa red que incluía a altos y bajos funcionarios —militares y civiles—, caciques, comerciantes, etc. que le daban acceso directo y detallado a todo aquello que ocurría a nivel local. A modo de ejemplo trataremos los informes sobre una expedición militar en la que participaron tropas estacionadas en Bahía Blanca.

En noviembre de 1834 una columna que incluía a soldados de línea de la guarnición de la Fortaleza Protectora Argentina, más un contingente de indios amigos de Venancio Coñuepan y otro más numeroso de indios aliados boroganos⁴ se unieron en una expedición punitiva contra un grupo de “indios hostiles” que estaban situados en la travesía del Chasileo⁵.

El comandante de los Dragones de la Frontera, coronel Francisco Sosa, estaba a cargo de la expedición, aunque debió compartir su comando con Cañiuquir, que era el cacique mayor de los boroganos. Durante la expedición, Sosa y Cañiuquir discutieron en diversas oportunidades; Sosa se quejó a Rosas sobre ello en una nota privada que envió junto a una copia del parte oficial de la expedición. Ambos documentos fueron escritos en simultáneo: uno, público, destinado a ser publicado en la Gaceta (que es el que ha recibido una mayor atención por parte de los historiadores); y el otro,

⁴ Silvia Ratto (1994a, 1994b, 1998a, 1998b) ha producido las investigaciones más completas acerca del desarrollo del *negocio pacífico*, y a sus resultados nos remitimos y orientamos la atención del lector. Según la autora, Rosas diferenciaba a los grupos nativos en tres categorías: los “Indios amigos” eran aquellos grupos que habían perdido su autonomía territorial y se habían incorporado a la sociedad bonaerense en términos de soldados étnicos, estaban fuertemente militarizados, formaban parte de las guarniciones y recibían sueldos y raciones del erario provincial; los “Indios aliados” eran aquellos grupos que habían firmado acuerdos con Rosas, conservaban un alto nivel de autonomía, sus propios territorios, recibían bienes y subsidios a cambio de no atacar a la provincia y unirse contra sus enemigos; el tercer grupo eran los “Indios hostiles”, aquellos refractarios a la influencia de Rosas, con los que la provincia estaba en guerra. Por supuesto que estas categorías eran algo móvil, un grupo podía pasar de ser aliado a amigo o de ser amigo a ser hostil.

⁵ Oficio de Francisco Sosa a Juan Manuel de Rosas, Salinas Grandes, 24-XI-1836. AGN X 24.8.6.

privado, a informar al Gobernador. En la nota privada Sosa describe detalladamente sus roces con los boroganos, afirmando que a) los boroganos no resultaron de mucha ayuda en la expedición, e incluso que sin su presencia él y las tropas de línea habrían concluido con los enemigos, a quienes advirtieron del ataque inminente; y b) que a pesar de que los borogas le informaron previamente que no había familias suyas en los toldos enemigos, después del ataque se quedaron con la mayoría de las cautivas afirmando que eran parientes (algo muy plausible si se tiene en cuenta que los cordilleranos se habían quedado con muchas familias boroganas como cautivas)⁶.

Esto le molestó sobremanera a Sosa, que veía como él y sus soldados se quedaban sin botín; y más se irritó cuando Cañiuquir le pidió una mujer cautiva —la esposa del Cacique Cheuquepil— para devolverla a su marido. Esto condujo a una discusión muy amarga en la que Sosa acusó a los boroganos de estar aliados con los ranqueles y cordilleranos, de haber sido cómplices en las muertes de Rondeau y Melin y de ser falsos amigos⁷.

Nada de esto aparece en el parte oficial de la expedición, que fue el que recibió el Ministro de Guerra y que finalmente fue publicado en la prensa.

Desafortunadamente para Rosas, y afortunadamente para los historiadores, la velocidad con que el Restaurador se vio obligado a abandonar Buenos Aires luego de su derrota militar le impidió tomar medidas respecto a su archivo. Sus papeles permanecieron en el Archivo de la Secretaría de Gobierno de la provincia de Buenos Aires hasta que fueron trasladados al Archivo General de la Nación (Zabala, 2012).

Bibliografía

- Fradkin, R. y Gelman, J. (2015). *Juan Manuel de Rosas: La construcción de un liderazgo político*, Buenos Aires, Edhasa.
- Lynch, J. (1986). *Juan Manuel de Rosas, 1829-1852*, Buenos Aires, Hyspamérica.
- Ratto, S. (1994a). “El ‘negocio pacífico de los indios’: la frontera bonaerense durante el gobierno de Rosas”, *Siglo XIX, Revista de Historia*, n.º 15, pp. 25-47, México.
- Ratto, S. (1994b). “Indios amigos e indios aliados. Orígenes del *negocio pacífico* en la Provincia de Buenos Aires (1829-1832)”, *Cuadernos del Instituto Ravignani*, n.º 5, Buenos Aires.
- Ratto, S. (1998a). “La estructura de poder en las tribus amigas de la provincia de Buenos Aires (1830-1850)”, *Quinto Sol*, 1, La Pampa, pp. 75-102.
- Ratto, S. (1998b). “Finanzas públicas o negocios privados? El sistema de racionamiento del *Negocio Pacífico de Indios* en la época de Rosas”, en; Goldman, N. y Salvatore, R. (Comps.). *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 241-265.
- Saldías, A. (1978). *Historia de la Confederación Argentina*, Buenos Aires, Eudeba.
- Stevenson, W. B. (1825). *A Historical and Descriptive Narrative of Twenty Years. Residence in South America, in Three Volumes; Containing Travels in Arauco, Chile, Peru, and Colombia; withan Account of the Revolution, its Rise, Progress, and Results*, vol. I. London, Hurst, Robinson & Co.

⁶ Carta de Sosa a Rosas, Salinas Grandes, 11-XI-1834. AGN X 24.8.6.

⁷ Carta de Sosa a Rosas, Salinas Grandes, 11-XI-1834. AGN X 24.8.6. El comportamiento de Cañiuquir y los boroganos se explica en términos de su relación con Rosas: ellos eran indios aliados y no amigos, y como tales conservaban un gran margen de autonomía en su relación con los grupos hostiles (especialmente ranqueles). Luego de la muerte de Rondeau y Melin, algunos líderes boroganos se unieron a los ranqueles, y para los boroganos que no lo hicieron era algo muy duro atacar a sus parientes. Por otra parte, en relación al reparto del botín, ellos se comportaron siguiendo las pautas propias, según las cuales el botín correspondía de quien lo capturase; y no hay que olvidar que seguramente era cierto que las mujeres capturadas eran parientas suyas.

- Urbina Carrasco, M. X. (2009). *La frontera de arriba en Chile colonial. Interacción hispano-indígena en el territorio entre Valdivia y Chiloé e imaginario de sus bordes geográficos, 1600-1800*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Villar, D.; Jiménez, J. F. y Alioto, S. L. (2006). “Una descripción verdadera y prolija. Consideraciones acerca del valor testimonial y etnográfico de los escritos redactados por Luís de la Cruz” *Jornada A dos siglos del viaje de Luís de la Cruz (1806-2006)*, Santa Rosa, La Pampa, Instituto de Estudios Socio-Históricos/Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- Zabala, J. P. (Coord.) (2012). *Archivo General de la Nación. Fondos Documentales*, tomo II, Período Nacional, Buenos Aires, Archivo General de la Nación-Ministerio del Interior.

La República mundial de las Letras en la Argentina de 1900: cruces literarios, viajes e intercambios en la formación de la historiografía nacional y continental

Andrea F. Pasquare

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

apasquare@yahoo.com

La construcción de un nacionalismo liberal, de corte culturalista fomentará la formación de la literatura y la historia nacionales, y permitirá transitar los primeros pasos hacia la profesionalización y despolitización del escritor y el artista. Según Pascale Casanova, “el capital literario es nacional” y “existe en relación de dependencia con respecto al Estado y a la nación” pero el estímulo para su surgimiento es “internacional” y obedece a las luchas políticas entre naciones porque “nada es más internacional que el Estado nacional” (Casanova, 2001).

Este proceso no es un hecho aislado para los escritores argentinos que experimentaron sobre 1910, en pleno contexto del clima del Centenario, una “despolitización” similar a la producida en Europa a partir de los años setenta del siglo XIX por la cual la escritura se desprendería del dominio de las instituciones estatales que ha contribuido a legitimar e instituir. Un conjunto de recursos literarios específicos (técnicas, estilos literarios, nuevas estéticas, mutaciones narrativas o formales) conformarán la historia propia de cada literatura y permitirán alcanzar la autonomía del “espacio literario, conquistar su independencia y sus leyes propias de funcionamiento dentro de las naciones políticas definidas”. Cuando logre deshacerse de la dependencia política solo admitirá su propia autoridad: la de “aristocracia” con poder específico capaz de “decidir lo que es literario, y consagrar con seguridad a todos aquellos a quienes designa como grandes escritores” (Casanova, 2001: 37), teniendo en cuenta normas explícitas y transparentes para dar valor literario bajo cuya aplicación, funcionarán como jueces. De ese modo se sentirá libre para abandonar las luchas y prescripciones nacionales y se verá regulada por las leyes específicas de la literatura. Esa despolitización irá a la par de su vinculación intelectual y personal con otros escritores españoles y americanos en el caso de Ricardo Rojas.

Rojas viajó a Europa, enviado por el Ministro de Instrucción Pública Federico Pinedo para estudiar la situación de los estudios históricos en los estados del viejo continente, un “problema relacionado con los vitales intereses de nuestra nacionalidad” (Rojas, 1909: 9), pero fue su sucesor en el cargo Rómulo Naón, quien le encomendó la elaboración del informe que dará lugar a *La Restauración Nacionalista* en 1909. Su “empresa intelectual” tendrá como fundamento su patriotismo y compromiso por el futuro de la nación, vinculándolo de manera principal con la enseñanza de la Historia y las ciencias humanas. Este viaje que realizará en 1908 comprenderá Inglaterra, Francia, Alemania, España e Italia, países a los que les dedicará capítulos específicos de su obra para cerrar su libro con su presentación de las *Bases para una restauración histórica*.

Las ciencias humanas recientemente constituidas, recorrerán sus páginas. Su Historia combinará el modo narrativo del pasado, los aportes contemporáneos de la antropología, la geografía epónima, las leyendas y el folklore. El predominio de la literatura convertirá su relato de cinco siglos de historia en epopeya.

De modo particular, atenderemos a su concepción de *la historia y el oficio del historiador* en la vida nacional argentina a través de sus ensayos *Cosmópolis* (1908), *La Restauración Nacionalista* (1909) y *Blasón de Plata* (1910) del escritor ensayista e historiador Ricardo Rojas presentes en sus reflexiones acerca de una política cultural genuina nacional. Entendemos que estas ideas fueron las articuladoras de un nacionalismo culturalmente mestizo y abarcador, que emanó de su particular apropiación del sentido unamuniano de *intrahistoria*, una historia “eterna”, siempre presente portada por los grupos y perpetuada por actores anónimos a lo largo de los siglos, y emanada del lugar y la naturaleza. Este sentido de la historia le permitió a Ricardo Rojas forjar una representación de duración en el tiempo para la historia patria, una tradición sentida e imaginada por la comunidad —argentina— que se iba a referenciar, y lo llevará además a reflexionar acerca de las marcas de este pasado en la literatura y la lengua nacional y su imbricación con la americana, incorporando leyendas, expresiones y modismos regionales a su selección de autores y movimientos literarios, y en respuesta a su diagnóstico de desnacionalización cultural, cosmopolitismo e internacionalismo.

Sus obras serán también una reflexión acerca del método histórico cuyas técnicas, precisiones y postulados de la escuela metódica francesa y el historicismo *rankeano*, abrazará presentando los alcances de una *historia verdadera* y examinando su vinculación con la formación de una generación de jóvenes patriotas, impregnados de contenidos cívicos aprendidos de la historia nacional y componente central de los rituales escolares.

La interlocución que Rojas abre desde *Cosmópolis* es con Sarmiento y Alberdi, la “generación de románticos” que habían planeado convertir Buenos Aires en la “Atenas del Plata”. Y lo hará en medio de un presente que solo le permitía distinguir una Babel “mercantilista y compleja”, desnacionalizada, cosmopolita, “ciega y corrupta”, que se había convertido en una amenaza nacional, ahogando el ideal espiritual, sin alcanzar “el triunfo del pensamiento y la belleza” esperado por los románticos (Rojas, 1908: 6-7). Al contrario, un programa civilizador y materialista importado de Norteamérica se estaba imponiendo:

Era necesario crecer, crecer, crecer siempre, en una suerte de cosmogónica potencia, y ello daba á este erigir de torres nuevas sobre viejos escombros, no sé qué sensación de bíblicos orgullos que parecían llevar en su propia victoria una profecía de invisibles castigos (Rojas, 1908: 7).

El texto precursor *La tradición argentina* de Joaquín V. González aparecido en 1888 (González, 1936) articulaba el núcleo de su diagnóstico y preocupaciones, pues como veremos, Rojas, en 1908, al igual que su maestro, vincularía el alma nacional al territorio, la raza y la memoria de los pueblos.

Con su literatura patriótica, Rojas emprenderá la superación de esa barbarie *desnacionalizadora*. En el prólogo de su obra, presentará *Cosmópolis* como el “fruto de una propaganda cívica y estética” destinada a fortalecer la cohesión del americanismo y “servir en mi país al advenimiento de una civilización idealista” (Rojas, 1908: VIII). Su texto comienza tempranamente a dialogar con la tradición castiza regeneradora, presente en la “República mundial de las letras” (Casanova, 2001) españolas anclada también en el ideal y en el despertar de dicha tradición en las naciones americanas con quienes comparte Argentina los mismos “procesos colectivos”.

Su literatura no estará solo dirigida a los argentinos sino también a los americanos cuyos recuerdos de las luchas por la emancipación compartían, y a los extranjeros que venían a poblar el país. Así lo

presentaba en *Blasón de Plata*, los primeros “falange solidaria en el anhelo continental que las inspira” (Rojas, 1954: 9), los segundos porque los alentaba una aspiración de trabajo, prosperidad y nacionalidad de sus hijos. Con su obra buscaba también reconciliarse con el pasado hispano, afirmando su legado colonial en el presente argentino haciendo predominar en esa búsqueda, la fraternidad con las corrientes fundacionales de la etnia del Plata.

Desde el punto de vista social, estas reflexiones intelectuales que abrevaban en un nacionalismo cultural, fueron concomitantes con un proceso de profesionalización del escritor argentino, iniciado con el siglo:

Los literatos, que ya no son generales, ministros ni embajadores, se hacen pedagogos del nacionalismo del Estado o de los saberes del buen gobierno para hacerse escritores. Esperan e imaginan en sus textos que, en tanto poetas, han de ser naturalmente los proveedores discursivos o espirituales de las políticas del Estado, explica Miguel Dalmaroni (2000: 7).

Si bien la independencia con respecto a la política no ha sido completa, pues muchos de ellos seguirán ocupando cargos públicos, su discurso se autonomiza del favor estatal para ver contemporáneamente la creación de una “República de las Letras” con algunos hitos fundamentales: la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras presidida por R. Obligado en 1986, un proyecto para crear la Sociedad de escritores en 1908 y la apertura de la cátedra de Literatura Argentina a cargo del mismo Ricardo Rojas en 1912. Su perfil itinerante y los viajes que estimulaban la imaginación de estos escritores y los llevaban a bucear en las tradiciones y novedades europeas, lo convertirán en un ciudadano de la “república mundial de las letras” (Casanova, 2001) “importando modelos” (Ramos, 1989) y conceptos pero ajustándolo a la realidad nacional. El viaje intelectual (Colombi, 2004) permitirá a los escritores argentinos traducir normas, valores, prestaciones y experiencias para pensar su propia condición y la del continente americanos. Es un “desplazamiento” (Clifford, 2003) para el que espera una ganancia –material, espiritual o científica-, y que involucra la obtención de un conocimiento. *La restauración nacionalista* (Rojas, 1909) puede ser pensada como un libro de viaje, producto de esos desplazamientos, importaciones y ganancias.

Los usos del pasado, el sentido de la historia y el oficio del historiador

Un texto precursor *La tradición nacional* de Joaquín V. González (1936) articulaba el núcleo de su diagnóstico nacional y la filiación de la tradición con el territorio. Esta fuerza del lugar marcaría el nacimiento del alma de las naciones, con sus diferencias y similitudes:

Cada una de las regiones imprime en el alma de sus moradores su sello propio, —la consagración y el bautismo de la naturaleza sobre sus hijos—, cada una tiene su poesía, su música, sus tradiciones, su religión natural y la concepción peculiar del arte y de la vida misma; y las influencias de estos elementos físicos, formando la fuerza motriz latente de cada hombre, de cada familia, de cada tribu, de cada raza, están destinadas a producir las grandes evoluciones que la historia recoge después, que la filosofía analiza, que la política dirige y encauza (González, 1936: 30).

De ese modo, las naciones no poseían un acta de nacimiento determinada sino que evolucionaban lentamente como el desenlace de una saga nacional cuyo espíritu colectivo se iba acumulando en la

tradición argentina. Su obra que asignaba al medio y el ambiente el núcleo formador del carácter de una nación, tomaba los aportes de la Hipólito Taine como historiador, quien en *Los Orígenes de la Francia contemporánea*, obra publicada en seis volúmenes entre 1876 y 1893, elaboró un “contrarrevolucionario” examen historiográfico de los primeros cien años de la Revolución Francesa tras su derrota en la guerra franco-prusiana de 1871 (Devoto, 1992: 14-17). Como este, aquél intentará aplicar las constantes psicológicas y ambientales, presentes en el arte, la literatura, la psicología social, el derecho, etc.

Joaquín V. González ensayará un método, el mismo que importará de las fuentes francesas positivistas, que definía como “la investigación de los fenómenos sociales en su fuente —la naturaleza—” (1936: 33), el medio, y el reconocimiento de las leyes que los produjeron. La tierra ejerció su influencia invisible, mientras las razas que entraron en contacto con la conquista —el otro componente de Taine—, se amalgamaron física y culturalmente (1936: 73). Quien habla en la historia es el mismo pueblo, su propia raza, protagonista de triunfos y fracasos, “que ha combatido y brillado en la historia” (1936: 74). En este sentido, la revolución de 1810 será el producto de la confluencia de la fuerza de las razas con el “momento psicológico”: una “ley ineludible del mundo” que leída en clave de progreso, fue preparada por

Generaciones pasadas, que han ido legando a sus hijos la herencia de sus ideas y de sus sentimientos, hasta que la unidad de los elementos revolucionarios, rompen el molde antiguo y estrecho que los contenía y estallan en creaciones nuevas sobre las ruinas de las formas pasadas (González, 1936: 153).

Regulada por leyes de contingencia natural, en el mismo texto se hará intérprete del positivismo francés en boga en América presentando la fuerza de la tradición, “formada por el sentimiento y la pasión de la masa social y por la comunidad de destinos; es un elemento histórico y filosófico para explicar los grandes acontecimientos, es la historia misma de los pueblos que no tienen historia, arraiga en el corazón y en la inteligencia, y refleja el genio de la raza que le ha dado vida” (González, 1936: 157), anticipando el concepto de intrahistoria de Miguel de Unamuno que tendrá otros desarrollos posteriores.

En medio de esta dialéctica Joaquín V. González enfrentará también una historia heroica, triunfalista y patriótica difícil de ser recordada, que “se desenvuelve al mismo tiempo que los grandes acontecimientos de la vida política” con la conciencia y el pensamiento de las razas cuyas tradiciones, “afectos e impresiones íntimas” aparecen revelados en las profundidades de los relatos anónimos y leyendas. Allí el historiador encontrará la “verdad” de lo ocurrido, que es la toma de conciencia de lo vivido y sufrido por sus antepasados y su continuidad en la vida presente a través de la elaboración de un “juicio sintético” (1936: 181-183).

En *Mis montañas*, obra de 1893, Joaquín V. González elaborará un mosaico de ese pasado nativo, provinciano, vinculado a la tierra y al paisaje, caracterizado por la bondad de sus pobladores ignorados y la supervivencia del indio derrotado; una tierra majestuosa y real que sirve al poeta de refugio al desconsuelo de la vida civilizada. González elige no hablar del caudillismo ni de las guerras civiles que tuvieron a las provincias como actores. En su texto presenta los confines lejanos de la patria, como el lugar donde “viven y surgen perenne las fuentes de las grandes creaciones, de la virtud sin cálculo, del sentimiento argentino nacido de la tierra”, el sitio donde se encuentran las bases de la regeneración nacional (1893: 38).

Sus visiones y descripción del ambiente de provincias lo presentan como un lector de la literatura del desastre español de 1898, principalmente los textos de Rafael Altamira, Joaquín Costa, Ángel Ganivet y Miguel de Unamuno, ensayos que combinando perspectivas krausopositivistas, de corte

ético e intelectual con un enfoque pragmatista y sociológico buscaron la solución al problema de España importando modelos de nacionalización sobre todo de la III República francesa por la vía pedagógica, y el examen y la difusión del pasado nacional (Cacho Viú, 1997; Fox, 1997; Álvarez Junco, 1998: 407 y siguientes; Laín Entralgo, 1998: 295-300; Serrano, 1998: 337-340).

Detrás de sus descripciones impresionistas e intimistas, cargadas de color local que expresaban la emoción ante el paisaje, Joaquín V. González encuentra una explicación a la desnacionalización. Esta fuga hacia su tierra natal tuvo una importancia cognoscitiva principal que explicaba el giro copernicano que a finales de siglo se anunciaba con relación a las certezas y verdades del positivismo: el rescate de la intuición individual y la revelación sensorial sobre la razón que acompañaría su particular apropiación de las fuentes españolas noventayochistas (Cacho Viú, 1997: 58), en su intento de alcanzar por medio del intelecto, los caracteres preexistentes de las masas de los que emanaban las leyes, el arte, la historia. Esta última en particular revelaba “desiertos incommensurables con oasis regeneradores”, “laberintos sin salida con valles de verdor eterno”, permitiendo afirmar que “los pueblos que se salvan, marchan con la mirada fija en las cimas y el pensamiento en el ideal”. Si el problema nacional estaba planteado por la mala política y la disociación territorial, la salvación del porvenir debía encararse como un movimiento intelectual “como signo de redención” y empleará el “pensamiento como arma invencible” vinculando los destinos de la nación a los del continente (González, 1893: 190).

Por su parte, Ricardo Rojas se mostrará permeable a las concepciones de Joaquín V. González acerca de la tradición nacional, la influencia del medio y los componentes de la raza. Así en *Cosmópolis*, al examinar las bases del patriotismo nos presentará una crítica de la historia enseñada: una historia externa, triunfal, episódica basada en grandes protagonistas (Rojas, 1908: 25), donde el pueblo se vio escasamente representado. Para superar esas visiones arcaicas del pasado explorará otros estilos y formatos de presentación.

En *Blasón de Plata* (Rojas, 1954) el género elegido será literario: “Libro de amor, de poesía y misterio, de revelación y de esperanza –libro sin dogma ni retórica” (Rojas, 1954: 10). De inspiración y afirmación patriótica: “buscó mi pluma realzar con él para el Centenario de nuestra emancipación, una afirmación de patriotismo, en armonía con un noble ensueño de fraternidad”. En su presentación, no evitará introducir referencias a su subjetividad y parcialidad: “escrita con entusiasmo”, “obra de un hombre apasionado”, nacida de su “propia entraña, toda viviente de emoción y de fe”, “obra de un místico que confiesa su fe en las ideas y en el oscuro influjo del alma sobre las formas de la vida”, es el libro “un sacrificio y una confesión” (Rojas, 1954: 10-12).

Ricardo Rojas se referirá a su obra como un texto difícil de adscribir a algún estilo de literatura histórica o sociológica: “No sé si es éste libro de moral o de historia o de política, aunque en tales materias me discipliné, y a ellas pedí su documentación, por cierto escrupulosa” (1954: 11). De ese modo, se introduce en el seno de una discusión en boga por aquellos años en la Francia republicana acerca del oficio del historiador y el nacimiento de la corporación de historiadores profesionales, y que había sido el núcleo de la crítica a Taine (Devoto, 1992: 28-29; Langlois y Seignobos, 1972): la consolidación del método filológico-retrospectivo (presentado por el alemán Ranke y retomado por Langlois y Seignobos para la escuela francesa), la crítica de fuentes —que en ella no aparecen y que el lector (de Historia) extrañará—, y la búsqueda de la verdad que él yuxtapondrá con “verídicas anécdotas”. *Blasón* será un libro nacido de la observación del pasado en el presente: “en la contemplación y meditación de los propios paisajes natales y de los rasgos autóctonos que las tierras nuevas imprimen en los seres que crean” (Rojas, 1954: 11).

Sin embargo, no dejará de hacer Historia nacional: la crítica hermenéutica de relatos de primera mano será su principal punto de partida aclarará, aunque omita en la presentación de su ensayo las referencias escritas que fueron utilizadas. “Me han servido de fuentes los cronistas contemporáneos, o

actores de los sucesos que narro: esto y mis obras anteriores garantizan de sobra mi probidad, pues he querido por elegancia prescindir de las notas marginales que entorpecen el texto” (Rojas, 1954: 11).

Con *Blasón...*, Ricardo Rojas reforzará la idea de un sentimiento nacional que podía ser aprendido a partir del conocimiento del pasado, concepción que compartía el propósito magistral de Civismo que los historiadores profesionales franceses atribuían a la enseñanza de las historias nacionales. De ese modo afirmará: “no he buscado componer una obra doctrinaria o conceptual, o didáctica, sino un libro de pura emoción, que, como los libros heráldicos, reavivase, por la leyenda o la historia, el orgullo y la fe de la casta” (Rojas, 1954: 11).

Con el propósito de conciliar el conflicto social, político y cultural que acompañaba el Centenario como consecuencia de la inmigración masiva y la llegada de ideas exógenas, buscará en la “bruma legendaria y remota del pasado americano” los caracteres genuinos de la nacionalidad: “desde la más antigua leyenda indígena hasta la historia de la independencia, proponía Rojas, todo lo nos antecede viene a demostrar que nunca hemos sido otra cosas que una cultura de migración” (Dalmaroni, 2000: 1). Las “leyendas, creencias supersticiosas y patrañas de indios” funcionarán como “objetivaciones quiméricas de la esperanza” que “generaron la acción” (Rojas, 1954: 22-23, 35, 38, 96 en Dalmaroni, 2000: 2). Quimera y realidad, ilusión y desafío, el misterio de estas tierras australes, seguía aún vivo en los umbrales de la Revolución presagiando la gloriosa fundación de la “ciudad encantada” que iba a alcanzar “un nuevo ideal americano” sobre las Indias emancipadas: Buenos Aires.

De esa manera, quedaría conformada por los españoles la delimitación geográfica “natural” de la nación argentina:

Incorporadas al Plata las extensas comarcas que le pertenecían, no sólo como un patrimonio económico, son como una salvaguardia política, la patria ha definido sus fronteras entre límites naturales o líneas imaginarias dirimidas en paz (...) *el solar generoso de la estirpe argentina* (Rojas, 1954: 39).

Las provincias que se unificaron para la vida independiente tendrán así su casa y solar, pero se formaron a espaldas de los naturales del país, de quienes apenas quedaron monumentos, marcas territoriales y referencias en las crónicas indianas. Rojas realizará en *Blasón...*, la invención de un panteón nacional que deberá incluir no solo a los españoles sino también a los nativos y recibirá con aplausos la nueva ciencia antropológica, la arqueología y la etnología que se ocupa de los restos materiales de los indígenas para ganar precisión y conocimiento e inspiradas, como la historia por aquellos años, en la búsqueda de la verdad (1954: 45).

En esa genealogía los indígenas se convirtieron en ancestros y antepasados y las metáforas materno-filiales inundaron el discurso: son “hermanos en la comunidad de la patria” que el territorio nacional los ha cobijado como un “suelo materno” y que como “nosotros” lo han defendido. La traslación ellos-nosotros integrará la diferencia entre los pueblos originarios y la raza europea.

Pero la fuerza inmanente de la tierra dio lugar al “criollo”, la epopeya de nuestra independencia. “Los poetas” han evitado el “olvido” haciendo renacer esta tradición indígena en la comunidad del suelo. Su presencia se tornó “espíritu” y quedó en los montes y las pampas. Las leyendas fueron recuperadas haciendo vibrar nuevamente el “amor a la patria”. La historia se nutrió así de tradiciones folklóricas que arraigaban en el pasado prehispánico y que la conmemoración de los cien años de la emancipación, hicieron renacer con los ideales de fraternidad.

Con esta operación quería sortear el falseamiento de la historiografía nacional de tradición liberal:

Ha sido error sagaz generalizado entre nosotros ese de que el indio argentino fue totalmente exterminado por la saña del conquistador, o pereció lentamente en los padecimientos de la

servidumbre colonial. Así hemos llegado, con grave falseamiento de la historia a creernos un pueblo de pura raza europea, olvidando que la emancipación, salvo escaso número de los dirigentes, fue realizada por el cholo de las ciudades y el gaucho de la campaña, mestizos a quienes el nuevo dogma beneficiaba (Rojas, 1954: 74).

El componente étnico indígena fue además falseado con los empadronamientos de la república, “hispanizando, cristianizando y castellanizando” sus nombres con lo que se consumó su exclusión dentro de la historia nacional. Su indianismo intentará superar esta falacia incorporándolo a la “estirpe argentina”.

El texto de Rojas tendrá por destino asumir una tradición heredada de Mayo de 1810 que había inventado el *mito criollo* acerca del origen de la nación, negando la presencia indio, el primer poblador del continente y presentando al español como elemento retrógrada, síntesis del pasado colonial:

El prejuicio caucásico acerca de los indios y el error patriótico acerca de los españoles, han dividido de tal modo la sucesión de nuestras épocas, que la historia y el arte luchan por restablecer en ellas el hilo de la continuidad (Rojas, 1954: 140).

La empresa de Rojas será conciliar ambos componentes, indígena y español en la historia del continente, superando el falseamiento inicial de la historiografía nacional.

Blasón de Plata: obra de Indianismo

Ricardo Rojas había anticipado en *Cosmópolis* la importancia atribuida al territorio dejando sentada las bases de un nacionalismo civil: así antepondrá la supervivencia del localismo regional (“patriotismo municipal”) a los intereses nacionales, vinculándolos a la defensa de los intereses económicos e independentistas arraigados en la tradición y el territorio. Basándose en la experiencia de los países europeos que tuvieron su origen en comarcas feudales, arriesga un planteo acerca del nacimiento de las naciones, vinculándolo al enfrentamiento (bajo una “ley física”) de dos tendencias antagónicas. Para él es un sentimiento que como en el feudalismo arraigó en la fuerza federal oponiéndose a la fuerza unitaria de la monarquía (Rojas, 1908: 14-16). Las naciones modernas han nacido cuando una tendencia logró equilibrar a la otra: “Siendo el federalismo fuerza centrífuga y fuerza centrípeta el unitarismo, las naciones se constituyen cuando han hallado la armonía de ambas tendencias, siguiendo la razón del territorio” (Rojas, 1908: 16-17).

Presenta además una definición de “nacionalidad” ligada a la psicología social, el nacionalismo voluntarista de Renán, y a su deriva bergsoniana, centrando sus postulados en el concepto de memoria. “El concepto de nacionalidad es para las agrupaciones de hombres equivalentes á la conciencia del ‘yo’ para los individuos” (Rojas, 1908: 17). Como la personalidad de los hombres, esa conciencia se ha formado de la unidad en el tiempo y en el espacio, de esas experiencias que la conforman.

La nación dejaban de ser puro instinto e inmanencia para transformarse en una realidad concreta “corporal” de límites definidos afincadas en un espacio también concreto:

El *cuero de una nación* es su territorio, con los sembrados, los bosques, los ríos, las montañas y pueblos que en él se yuxtaponen y que cada habitante conoce por los viajes interiores y por las dependencias que rigen su vida económica, ò se por la geografía del país.

Memoria de una nación será la conciencia de un pasado cuyas experiencias aparecen acumuladas en el presente: “La noción de unidad colectiva á través del tiempo, la sabe por el recuerdo de sus propios antepasados, por la tradición, la literatura, la leyenda, el folk-lore ó sea por su historia” (Rojas, 1908: 17-18).

Esta fuerza centrípeta, localizadora contribuyó a formar el “alma colectiva” dentro de una misma raza y continente. Sobre este elemento nacerá la soberanía política, el sentimiento de un pueblo a auto-gobernarse. Su adhesión a la concepción voluntarista y plebiscitaria de la nación, elaborada por Renán en la década de 1870 que articulaba un nacionalismo cívico, aparecerá en estas líneas:

Quiere esto decir que si la soberanía política define la nacionalidad, es la solidaridad de cada grupo humano, con su propio territorio, lo que la crea, y el conocimiento de su geografía, de su historia y su destino lo que fortalece la conciencia colectiva de esa misma nacionalidad (Rojas, 1908: 29).

Cuando tome el “folk-lore”, lo presentará como la emanación del alma nacional, presente en los “mitos, leyendas, refranes, adivinanzas, tradiciones, fábulas, poesías” (Rojas 1908: 31), ideas a las que, como vimos, volverá en *La Restauración Nacionalista*. Estas tradiciones aparecen dispersas por el territorio nacional sin un plan integrado que las rescate y unifique, que se ocupe de registrarlas y difundirlas. “Suma de pensamiento nacional”, esas tradiciones que constituyen la “savia del espíritu nativo” son la emanación del sentimiento colectivo, de la historia interna o intrahistoria (en el sentido de Unamuno) que emana de su sangre y de su alma, forman el sustrato principal del carácter nacional: “si de la fusión de tantos elementos extraños (...) no resulta un tipo nuevo (...) podremos caer en la triste ralea de los pueblos híbridos y conquistables” (Rojas, 1908: 38).

En el prefacio de *Blasón de Plata*, Rojas presentará los contenidos de su nacionalismo indiano dirigiendo al público una advertencia:

Habla, pues, en sus páginas —y por instantes canta— la conciencia del país, esa fuerza territorial de nuestras Indias, que he bautizado con el nombre de ‘indianismo’, y definido en este rápido esbozo. Denme los argentinos su simpatía, y me habrán dado una parte de lo que necesito para continuar esta desinteresada tarea, en obra más digna de su atención y de su aplauso (Rojas, 1954: 11).

Su obra será de conciliación nacional “de todas las fuerzas progenitoras dentro de la emoción territorial”. Asumir los dos componentes raigales de la tradición y la raza para restituirlas en el bronce del panteón nacional bajo la fecundidad prodigiosa de esos cuatro elementos —la tierra, la fraternidad, la libertad, el idioma—, obra espiritual que llevará al renacimiento del alma argentina.

Además de conciliar las dos fuentes fundacionales de la nación, en *Blasón de Plata* colocará la historia continental en las coordenadas de la auténtica tradición indiana, asumiendo una posición libre de prejuicios, en defensa de la verdad. Es libro, que debía su nombre a un *escudo*, *insignia* o *blasón*, será la defensa de todas las nuevas naciones frente a la influencia cultural y la dominación política y económica extranjera: “Los que ahora defendemos los continentes de los enemigos, traemos en nuestra fe la fuerza esclarecida del indianismo; antigua, disciplinada y segura como las fuerzas de la Naturaleza” (Rojas, 1954: 140). Y agregará páginas después:

Restaurar nuestro blasón de plata, con el testimonio de viejos cronistas, en el instante en que ese pueblo afirma su conciencia colectiva e interroga su porvenir, es obra de verdadero indianismo,

ya que tuvo la suerte de reunir cuna, bautismo y augurio en cosa tan estable con este accidente de su propio territorio (Rojas, 1954: 17).

En ese accidente territorial arraigaron los principales mitos geográficos de América: el del valle de Jauja, la ciudad de los Césares o el imperio del Amazonas siendo los tres “*mitos fluviales*”, fuente de leyendas indígenas y viejas quimeras (Rojas, 1954: 17-18).

Ricardo Rojas volverá a los tópicos de Joaquín V. González: la tierra indiana “limo fecundo de nuestras pampas”, la tradición nacional (fraguada de “ríos y barro”) que arranca de un pasado remoto pre-hispánico, y la fuerza de la raza indígena latente y silenciada, pero presente en las provincias que lograron superar guerras civiles e integrarse al conjunto nacional y de modo particular, en la herencia incaica presente en las leyendas territoriales que glorifican la bandera nacional. (Rojas, 1954: 152-3).

Estos formarán las columnas de los hombres de Mayo: “hombres color de tierra, de madera y bronce”, a los que se sumarán los criollos, descendientes de los españoles y los inmigrantes recién llegados de Europa para dar lugar a su vida como nación independiente.

Luego emprenderá una restauración de los símbolos nacionales: *la bandera y el himno revolucionarios*. Al contrario de las de las naciones europeas, “enrojecidas en la sangre de antiguos crímenes, o ennegrecidas en la sombra de inconfesables horrores, o tatuadas por la heráldica de la violencia, de la ignorancia o el error”, la bandera nacional fue el símbolo la tierra “no la divisa de un gobierno, ni de un partido político, ni de una dinastía reinante, ni de una secta religiosa” como lo eran en Europa: bandera azul y blanca de la Revolución y la justicia que se levanta contra el “trapo rojo que ha sido en América, enseña del crimen, del despotismo y de la barbarie” (Rojas, 1954: 152 y 154).

De la misma manera, abordará el himno libertador e invitará a todos los que profesen credos democráticos a entonarlo. Como en el último cuadro de una obra teatral, esa columna de hombres libres (nativos, colonos e inmigrantes) a “cuyo frente flota y va la bandera de sol, de plata, la bandera azul, enseña de justicia, de redención y de paz” cantarán al unísono, superando viejos conflictos y tendencias disolventes (Rojas, 1954: 155).

Ricardo Rojas y La Restauración Nacionalista (1909) en la “República mundial de las Letras”

Si las ideas de Taine se hicieron presentes anticipadamente en *La tradición nacional* de Joaquín V. González, será en el contexto del Centenario Argentino, con sus revisiones decadentistas y sus pronósticos catastrofistas del porvenir nacional, donde encontrarán su plena realización. La construcción de un nacionalismo liberal, de corte culturalista fomentará la formación de la literatura y la historia nacionales, y permitirá transitar los primeros pasos hacia la profesionalización y despolitización del escritor y el artista.

Según Pascale Casanova, “el capital literario es nacional” y “existe en relación de dependencia con respecto al Estado y a la nación” pero el estímulo para su surgimiento es “internacional” y obedece a las luchas políticas entre naciones una “geopolítica literaria” porque “nada es más internacional que el Estado nacional” (2001: 56-58). “Ahora bien, la estructura de las luchas nacionales en el mundo permite dibujar un espacio de rivalidades y de competencias mucho más complejo, un conjunto de luchas que pueden tener objetivos y capitales diversos: el combate puede ser literario, político, económico” (2001: 58).

Este proceso no es un hecho aislado para los escritores argentinos que experimentaron sobre 1910, en pleno contexto del clima del Centenario, una “despolitización” similar a la producida en Europa a partir de los años setenta del siglo XIX por la cual la escritura se desprendería del dominio de las

instituciones estatales que ha contribuido a legitimar e instituir (Gálvez, 1961: 38-39; Payá y Cárdenas, 1978: 19 y 32, nota 12; Altamirano y Sarlo, 1997: 161-199). Un conjunto de recursos literarios específicos (técnicas, estilos literarios, nuevas estéticas, mutaciones narrativas o formales) conformarán la historia propia de cada literatura y permitirán alcanzar la autonomía del “espacio literario, conquistar su independencia y sus leyes propias de funcionamiento dentro de las naciones políticas definidas” (Casanova, 2001: 59). Cuando logre deshacerse de la dependencia política solo admitirá su propia autoridad: la de “aristocracia” con poder específico capaz de “decidir lo que es literario, y consagrar con seguridad a todos aquellos a quienes designa como escritores” (Larbaud, 1936: 11 cit. por Casanova, 2001: 37), teniendo en cuenta normas explícitas y transparentes para dar valor literario bajo cuya aplicación, funcionarán como jueces (Casanova, 2001: 38-39). De ese modo se sentirá libre para abandonar las luchas y prescripciones nacionales y se verá regulada por las leyes específicas de la literatura. Esa despolitización irá a la par de su vinculación intelectual y personal con otros escritores españoles y americanos en el caso de Ricardo Rojas.

Rojas viajó a Europa, enviado por el Ministro de Instrucción Pública Federico Pinedo, para estudiar la situación de los estudios históricos en los estados del viejo continente, algo que calificará como un “problema relacionado con los vitales intereses de nuestra nacionalidad” (Rojas, 1909: 9). A la vuelta de su viaje, a pedido del sucesor de aquel en el ministerio Rómulo Naón, elaborará en 1909 el informe de su recorrido europeo que llevará por título *La Restauración Nacionalista*. Su “empresa intelectual”, como llamará su viaje europeo, fue inspirada en el patriotismo y compromiso por el futuro de la nación, vinculándolos de manera principal con la enseñanza de la Historia y las ciencias humanas. Este viaje que realizará en 1908 comprenderá Inglaterra, Francia, Alemania, España e Italia países a los que les dedicará capítulos específicos de su obra para cerrar su libro con su presentación de las *Bases para una restauración histórica*.

En sus primeras páginas reconocerá los aportes de Fustel de Coulanges e Hippolyte Taine en la importancia asignada a la descripción del ambiente y las razas. Sin embargo, abrazará las técnicas y precisiones del método crítico y los postulados de la escuela metódica francesa y el historicismo rankeano, presentando en su obra las reglas de alcance de una *Historia verdadera*

Que con la ayuda de numerosas ciencias auxiliares, comprendió el territorio y su influencia sobre el habitante, la raza y sus transformaciones, las ideas y sus formas estéticas ó religiosas, el héroe y las muchedumbres, el gobierno y la familia, las costumbres y la ley (Rojas, 1909: 23-24).

En su primer capítulo se comprometerá a sentar las bases de la verdad histórica acerca del pasado nacional, adhiriendo los postulados del debate Simiand-Seignobos que había tenido lugar en la *Sociedad Francesa de Filosofía en 1901* (Noiriel, 1997: 214-222). De la misma manera que para Seignobos, Rojas creía que los hechos particulares que la historia debía abordar no podían ser explicados por leyes de ocurrencia factual ni anticipados:

La ciencia requiere hechos susceptibles de comprobación objetiva, y después conocimientos susceptibles de organizarse en sistema y de fundarse en leyes. La historia carece de tales hechos, desde que sólo se nos alcanza del pasado una sombra mental, una reconstrucción que es siempre imaginativa (Rojas, 1909: 26-27).

Sin embargo, reconocerá que como disciplina tendrá un papel fundamental en la formación de jóvenes patriotas: educar la inteligencia y la memoria, fomentar la imaginación y el juicio certero. La

función principal de la historia, recordará, había sido desde la Antigüedad la enseñanza —*magistra vitae*— a través de la narración de hechos memorables y la glorificación del heroísmo: “La historia está llena de sugerencias morales”, de hechos y personajes ejemplares (Rojas, 1909: 30-31).

A comienzos de la III República, Ernst Lavisse había elaborado el dogma de la historia patria enseñada a los niños con la finalidad de educar en el patriotismo y la exaltación de las glorias imperiales. El profesor de Historia debía ser un “moralista” que evitará “dogmatizar, declamar, predicar” y detenerse ante “gentes honestas cuando las encuentre a su paso” (Rojas, 1909: 32).

En el rescate de Rojas a Lavisse, señalará su contribución poderosa a la renovación de la pedagogía histórica, convirtiendo además la enseñanza de las “humanidades modernas” en el núcleo central de la enseñanza primaria superior, vinculando la historia a la geografía, manteniendo la preponderancia del maestro sobre el libro y convirtiendo a la historia no ya en una ciencia de la observación sino de razonamiento indirecto a través de las fuentes (Rojas, 1909: 175). En su selección de contenidos, fija la atención en la Francia de los galos y los francos hasta la Francia contemporánea de la III República elaborando así una explicación genética y en secuencia de continuidad.

Para los franceses, la observación del caso alemán —a cuyas universidades muchos de los metódicos como Lavisse irían a estudiar— se había convertido en una poderosa enseñanza de patriotismo: “el recuerdo de Sedán continúa alimentando el prestigio de la casa prusiana y de la Prusia vencedora” (Rojas, 1909: 36). La *Debauché* les había permitido comprobar que fue gracias a la educación histórica que estos últimos se convirtieron en un pueblo poderoso y lograron imponerse con la fuerza de las armas.

Al examinar el estado de la ciencia histórica alemana a comienzos del siglo XX, destacará la homogeneidad nacionalista alcanzada por ese país luego del “desastre” de Jena, la influencia de Fichte y sus *Discursos a la nación alemana* de 1808, que inauguró las bases de un idealismo humanitario y un reformismo pedagógico que ponía en las escuelas el papel promotor de las pedagogías nacionales para alcanzar la “reconstrucción nacional” (Rojas, 1909: 204).

Siguiendo el caso alemán, Ricardo Rojas tomará de Bernheim el listado de las fuentes principales del pasado nacional: *la tradición oral* (narraciones, anécdotas, mitos, cuentos, coplas, canciones) a la que en un apéndice agregaría “el folk-lore”, *la tradición escrita* (inscripciones recordatorias, medallas, lápidas funerarias, genealogías, calendarios, anales, crónicas); los restos materiales —*la tradición figurada*— (huacas, momias, esqueletos, joyas, monedas, utensilios, restos de tumbas, fetiches y demás objetos de culto) a la que se referirá como “la más prolija que conozco” (Rojas, 1909: 45).

De la “República mundial de las letras” tomará también la concepción del filósofo español Miguel de Unamuno de *intrahistoria*, expresada en el *alma nacional* y en las *profundas corrientes de la historia*. “A pesar del progreso y de los cambios históricos, hay en la vida de las naciones una *substancia intrahistórica* que persiste” (Rojas, 1909: 60; Unamuno, 1986). En el pensamiento de Rojas, el *folklore* pasó a ser la expresión de esas constantes históricas que moran en la tradición eterna. Con la enseñanza de proverbios, cantos, leyendas, bailes pueden aprenderse normas morales. El folklore permitirá además conocer las bases consuetudinarias sobre las que descansan instituciones políticas, la literatura, la vida cívica.

Por su parte, esa tradición eterna permitirá a Unamuno filiar el pasado argentino y americano al español, afirmando que la independencia argentina fue el resultado de una “evolución íntima” anclada en la Colonia que se hizo presente en las provincias, con los caudillos, el elemento genuinamente nativo (Rojas, 1909: 292). La enseñanza intrahistórica los llevaría a reconocer en los orígenes indígenas y españoles, la unidad de la nación hispanoamericana dando lugar en esa síntesis conciliadora, a la reconciliación con la vieja metrópoli y su articulación dentro de un hispanismo liberal del que Ricardo Rojas fue con Manuel Gálvez su principal promotor (Rojas, 1909: 294).

Siguiendo este basamento intrahistórico centrará las bases de una educación neo-humanista y nacionalizadora en la enseñanza de la Historia y las Humanidades: “En pueblos nuevos y de inmigración, como el nuestro, *la educación neo-humanista deberá tener por base la lengua del país, la geografía, la moral y la historia moderna*” (Rojas, 1909: 65), propuesta de educación humanista que vendrá a superar la *desnacionalización desintegradora, el materialismo e individualismo* como ya lo había diagnosticado en *Cosmópolis* un año antes:

El cosmopolitismo en los hombres y las ideas, la disolución de viejos núcleos morales, la indiferencia para con los negocios públicos, el olvido creciente de las tradiciones, la corrupción popular del idioma, el desconocimiento de nuestro propio territorio, la falta de solidaridad nacional, el ansia de la riqueza sin escrúpulos,... la venalidad del sufragio, la superstición de nombres exóticos, el individualismo demolidor... comprueban la necesidad de una reacción poderosa a favor de la conciencia nacional y de las disciplinas civiles. (Rojas, 1909: 87).

Finalmente, en *La Restauración Nacionalista*, Ricardo Rojas atacará el fundamento del sistema educativo liberal, normalista, des-confesional y laica: la libertad de enseñanza aprobada por la Constitución de 1853 que había llevado a una proliferación “sospechosa” de escuelas particulares, verdadero germen de “disolución nacional”: a) “escuelas dependientes de *congregaciones internacionalistas*”, principalmente católicas; b) “escuelas dependientes de *colonias extranjeras*”; c) escuelas *sectarias protestantes* fundamento de “*fanatismos exóticos*”; d) escuelas de empresarios ó sociedades anónimas; e) escuelas de *propaganda acrática*, f) *escuelas judías, dependientes de sinagogas y sindicatos europeos* (en Buenos Aires y Entre Ríos). Todas ellas eran incapaces de fundirse en la nacionalidad y la vida política argentinas, promoviendo los separatismos, credos racionalistas, anti-estatales, “iglesias nómades y familias teocráticas” (Rojas, 1909: 336-7).

Bibliografía

- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997). “La Argentina del Centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos”, en: Altamirano, C y Sarlo, B. *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*, Buenos Aires, Ariel, pp. 161-199.
- Álvarez Junco, J. (1998). “La nación en duda”, en: Pan- Montojo, J. (Coord.). *Más se perdió en Cuba. España, 1898 y la crisis de fin de siglo*, Madrid, Alianza, pp. 405-469.
- Cacho Viú, V. (1997). “I. Crisis del positivismo, derrota de 1898 y morales colectivas”, *Repensar el noventa y ocho*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 53-75.
- Casanova, P. (2001). *La República mundial de las Letras*, Colección Argumentos, Barcelona, Anagrama.
- Clifford, J. (1999). *Itinerarios transculturales*, Barcelona, Gedisa.
- Colombi, B. (2004). *Viaje intelectual. Migraciones y desplazamientos en América Latina (1880-1915)*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Dalmaroni, M. (2000). “Los indios argentinos descienden de los barcos (Sobre Blasón de Plata de Ricardo Rojas)”, *Orbis Tertius*, IV (7), FAHCE, pp. 1-8.
- Devoto, F. (1992). *Entre Taine y Braudel. Itinerarios de la historiografía contemporánea*, Buenos Aires, Biblos, pp. 11-45.
- Fox, I. (1997). *La invención de España*, Madrid, Cátedra.
- Gálvez, M. (1961). *Amigos y maestros de mi juventud*, Buenos Aires, Librería Hachette, 1961.

- González, J. V. (1936 [1888]). “La tradición nacional”, *Obras Completas de Joaquín V. González*, vol. XVII, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata.
- González, J. V. (s. f. [1893]) *Mis montañas*, Buenos Aires, Tor.
- Láin Entralgo, P. (1998). “La reacción de los intelectuales”, en: Láin Entralgo P. y Seco Serrano, C. (Eds.). *España en 1898. Las claves del desastre*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, pp. 295-322.
- Langlois, Ch. V. y Seignobos, C. (1972 [1897]) *Introducción a los estudios históricos*, Buenos Aires, La Pléyade.
- Noiriel, G. (1997). *Sobre la crisis de la Historia*, Madrid, Frónesis-Cátedra, Universitat de Valencia.
- Payá, C. y Cárdenas, E. (1978). *El primer nacionalismo argentino. Manuel Gálvez y Ricardo Rojas*, Buenos Aires, A. Pérez Lillo editor.
- Ramos, J. (1989). *Desencuentros con la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, R. (1908). *Cosmópolis*. I y III Serie (s. l.), Tipográfica Garnier Hermanos.
- Rojas, R. (1909). *La Restauración Nacionalista- Informe sobre Educación*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- Rojas, R. (1954 [1910]). *Blasón de Plata*, 3ª ed. Buenos Aires, Losada.
- Serrano, C. (1998). “Conciencia de la crisis, conciencia en crisis”, en: Pan- Montojo, J. (Coord.). *Más se perdió en Cuba. España, 1898 y la crisis de fin de siglo*, Madrid, Alianza, pp. 335-405.
- Unamuno, M. de (1986 [1902]). *En torno al Casticismo*. Madrid, Alianza.

Fuentes para una historia social del asociativismo apícola en el sudoeste bonaerense: posibilidades y limitaciones (1995-2014)

Luciana Torresi

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

luciana.torresi@hotmail.com

Este trabajo es parte de un proyecto de tesina que se propone historizar la práctica del asociativismo entre productores apícolas del sudoeste bonaerense pertenecientes al programa Cambio Rural-INTA¹ desde la formación de los primeros grupos, hasta la conformación de la Cooperativa Apícola de trabajo Pampero Ltda. (1995-2014) reconstruyendo las agrupaciones iniciales, perfiles y redes de relaciones.

Desde el inicio del proceso de agriculturización y producción agropecuaria intensiva, introducido en la región sudoeste bonaerense desde la década de 1970, los apicultores han buscado asociarse para poder afrontar las exigencias del mercado (calidad y cantidad de producción, formas de presentación de los productos, precios, etc.). En este contexto asociativo, el INTA, mediante el programa Cambio Rural y el rol del extensionista agropecuario, institucionalizó relaciones ya existentes entre productores y creó nuevas redes de relaciones, actuando como constructor socio-territorial y permitiendo el establecimiento de instancias regionales de integración, como la Cooperativa de Apicultores Pampero Ltda. (1995-2014).

En la presente ponencia se evaluarán las posibilidades y limitaciones en el abordaje de las fuentes disponibles.

La apicultura en el sudoeste Bonaerense

La región sudoeste de la provincia de Buenos Aires está considerada como una de las “cuencas melíferas” del país, representando el 12 % de la producción nacional (INTA, 2012). Si bien aún no existen datos precisos acerca de la forma en que se introdujo la apicultura en esta zona, a partir de entrevistas realizadas a productores de la región se vislumbra la posibilidad de que esta haya sido introducida principalmente por inmigrantes alemanes del Volga, italianos, franceses y daneses. Con respecto al número actual de apicultores en esta región, el último registro que se tiene es del año 2012 e involucra aproximadamente a 1200 familias². Sobre la base de una encuesta realizada en el 2013 a 180 productores de Cambio Rural (Cardarelli *et al.*, 2015) se ha constatado que la apicultura durante el

¹ Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

² En todo el sudoeste de la Provincia hay 1200 apicultores, unas 362 000 colmenas que a su vez representan un 12 % de la producción nacional. En el análisis que realizó el INTA sobre el Grupo Pampero, menos del 15 % vive de la actividad (única actividad). Información extraída de INTA (2012).

periodo 1995-2014 se caracteriza por ser una actividad informal³ y alternativa asumida principalmente por pequeños productores en su mayoría sin tierra. Esta “informalidad” del productor apícola propicia la evasión de controles estatales (impuestos, controles de calidad, etc.), el rechazo generalizado hacia los laboratorios (privados y de altos costos para un pequeño productor) y a las exigencias de extracción del producto (salas aprobadas, por ejemplo), entre otras. En este contexto, el asociativismo entre productores consistió y consiste en una táctica eficiente no solo para socializar conocimiento, sino también para afrontar un entorno demasiado exigente para el apicultor, que se ha agudizado a partir del proceso de *agriculturización* del agro pampeano a partir de la década del 70⁴ y que generan notorias contradicciones en el desarrollo de las colmenas (disminución de la actividad florística, enfermedades en los apiarios y mortandad en las colonias). La situación se complejiza aún más, por el continuo incremento de los insumos, las restricciones impuestas desde los principales importadores mundiales, la dificultad para obtener permiso en los campos para colocar apiarios, los alquileres que los productores deben pagar pese a que estén brindando servicio ecológico, sumado a que cada vez menos campos son rentables para el apicultor debido al uso creciente de agroquímicos.

El Programa Cambio Rural y el INTA

El Programa Cambio Rural incluido dentro de los Programas de Desarrollo Rural (PDR), surgió en el año 1993, dependiente del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca, y es ejecutado por el INTA. Ha sido implementado en todo el país con la finalidad de colaborar con pequeños y medianos productores agropecuarios. Siguiendo a Fernando Romero los PDR surgieron como política pública en la década de 1990, en el contexto neoliberal, con la pretensión de aliviar la pobreza, sin cuestionar las bases de reproducción de la desigualdad, bajo un escenario de “ajuste estructural” y contribuir al desarrollo rural a través de acciones focalizadas (Romero, 2012: 120-123). Consiste en la formación de grupos de aproximadamente doce productores asistidos por un técnico denominado Promotor Asesor, estos últimos coordinados a su vez por un Agente de Proyecto. Es importante destacar que Cambio Rural se ejecuta a través de la figura del extensionista rural (Promotor Asesor). Se asume como tales a quienes, interactuando de forma directa con los productores agropecuarios, intentan inducir cambios tanto en las prácticas productivas o comerciales, a través de procesos de enseñanza.

El INTA, posee diversas Estaciones Experimentales para ejecutar sus políticas y sus programas. La Estación Experimental Inta Bordenave abarca una superficie aproximada de 4 000 000 de hectáreas e incluye los partidos de Adolfo Alsina, Guamini, Puan, Saavedra, Coronel Suárez, Tornquist, Bahía Blanca, Coronel Rosales, Coronel Pringles y Salliqueló (y excluye a Villarino y Patagones). En 1995, la EEA INTA Bordenave comenzó la formación de grupos apícolas en su área de influencia en el marco del programa Cambio Rural. En 1996, todos estos grupos apícolas de la experimental Bordenave que se encontraban en diversas localidades del SO Bonaerense comenzaron a autoidentificarse con el nombre de “Grupo Pampero” adquiriendo alcance regional. En el año 2011, veintidós Promotores Asesores (a

³ El concepto de ocupaciones informales, permite entender las particularidades de la actividad apícola y ponerlas en diálogo con las estrategias asociativas. Felman y Murmis las caracterizan como “ocupaciones que requieren escasos capitales para ingresar a ellas, habitualmente no requieren tampoco certificaciones de educación formal o formas complejas de calificación. Precisamente estos acotados requisitos plantean una situación en la cual podrían esperarse moderados requerimientos de conexiones y vinculaciones sociales para llegar a desempeñar este tipo de ocupación. Se va definiendo así una imagen ocupacional que sirve de base a la idea de que estas actividades pueden funcionar como “ocupaciones-refugio” en momentos en los cuales aquellas más formales no ofrecen oportunidades” (2002: 1).

⁴ Este proceso se expresa, entre otros aspectos, en la incorporación de un nuevo paquete tecnológico (agroquímicos, semillas mejoradas, maquinarias de mayor escala) y en la expansión de los cultivos agrícolas, especialmente los oleaginosos (soja y girasol) y los trigos de ciclo corto (Gorenstein *et al.*, 2001: 6).

su vez productores apícolas), junto con el apoyo de treinta y tres grupos de apicultores, decidieron formar la Cooperativa Apícola de Trabajo Pampero Limitada y la Cámara de Apicultores Pampero⁵.

Fuentes utilizadas. Posibilidades y limitaciones

Encuestas

Para comenzar a indagar sobre el tema de la apicultura en la región, en primer lugar se realizó en el año 2011 una encuesta a 200 apicultores asociados a Cambio Rural⁶, utilizando el esquema del INTA⁷. Esta primera encuesta, no estuvo abocada tanto a establecer afirmaciones cuantitativas a partir de los datos obtenidos (aunque fue una primera aproximación al perfil etario, por ejemplo) sino más bien, tuvo como fin hacer el primer relevamiento del sector, para acceder de esta forma, no solo a los datos de los apicultores (nombre, apellido, edad, localidad, etc.) sino también a quienes ellos consideraban referentes en la región (muchas veces ya retirados de la actividad) para la realización de futuras entrevistas.

La segunda encuesta fue realizada en el año 2013, a 180 apicultores asociados a Cambio Rural⁸, con la finalidad de obtener datos que nos permitan reconstruir el perfil del productor asociado: edad promedio, año de ingreso a Cambio Rural, la participación en otras experiencias asociativas y la trayectoria socio-laboral, es decir, año de ingreso a la actividad, la forma en la que aprendió la apicultura (familia, amigos, educación formal), si las colmenas constituyen una actividad principal o alternativa a sus ingresos familiares, cuáles son las otras actividades laborales que desarrolla, de donde obtiene los conocimientos técnicos ante determinadas inquietudes, etc.

La potencialidad de la encuesta es que permite tener un acceso, aunque parcelado y con limitaciones, a una proporción claramente representativa del universo total de estudio y ayuda a reconstruir determinadas características de la actividad⁹. Nuevamente, se utilizó el método de distribución por medio del INTA, que si bien permitió tener un acceso a estas en un periodo corto de tiempo, se enfrentó con el problema de que los productores la asociaron con una encuesta de la institución y tuvieron claras limitaciones para responder algunas preguntas.¹⁰ Si bien este tipo de metodología arroja datos cuantitativos que sirven para construir explicaciones, es necesario complementarlas con otro tipo de fuentes, como las entrevistas orales, para lograr reconstruir la experiencia de vida de los apicultores.

Fuentes orales

Para el desarrollo del proyecto de tesis, se han realizado un total de 21 entrevistas orales semiestructuradas, entre las cuales 16 fueron realizadas a promotores asesores del INTA, a su vez productores

⁵ Ambas entidades constituyen el proyecto CAP. Este último está compuesto por la Cooperativa cuyo objetivo es administrar plantas de fabricación de insumos e industrialización de productos para los apicultores asociados, reduciendo el costo y logrando el control de calidad buscado. En cuanto a la Cámara de Apicultores Pamperos que nuclea a los productores apícolas y los representa (en la misma participan 333 productores y más de 100 000 colmenas) tiene la tarea de promover una apicultura autosustentable, pero a su vez la de evaluar y certificar la calidad de los productos ofrecidos desde la Cooperativa. De esta forma se constituye en su ente auditor.

⁶ Se distribuyó a 300 productores (totalidad de los participantes de Cambio Rural en el año 2011) y fueron contestadas 200 encuestas

⁷ La encuesta, una vez realizada, fue distribuida desde el Agente de Proyecto Cambio Rural apícola, hacia los Promotores Asesores, y estos a su vez, a los productores.

⁸ Se distribuyó a 270 productores (totalidad de los participantes de Cambio Rural) y fueron contestadas 180 encuestas.

⁹ Debido a que los productores asociados a Cambio Rural residen en diferentes localidades del sudoeste bonaerense, y son más de 200, se hace dificultoso entrevistar a la amplia mayoría.

¹⁰ Por ejemplo, para reconstruir el perfil laboral de los apicultores, se les consultó entre otras cosas sobre la mano de obra empleada en sus apiarios, pregunta que fue omitida en la mayoría de los casos.

apícolas, que conformaron la Cooperativa de Apicultores Pampero Ltda. y al presidente de la Cooperativa, Agente de Proyecto del INTA Bordenave. Se entrevistó a su vez a 5 productores de amplia trayectoria y considerados referentes en la zona por sus pares. Las entrevistas orales a los Asesores de Cambio Rural, permiten ver su trayectoria socio-laboral, asociativa y desde la propia experiencia, la decisión de formar la Cámara y la Cooperativa, teniendo siempre en cuenta las redes de relaciones que se fueron configurando y que permitieron el establecimiento de esta instancia de integración regional. Las entrevistas a productores con muchos años de trayectoria y experiencia en la actividad, permiten vislumbrar las problemáticas que fueron atravesando como productores desde décadas anteriores (1970/80/90), como fueron las primeras experiencias asociativas en Cambio Rural, entre otras cosas.

Se sostiene, que muchas veces el obstáculo para el conocimiento de esta actividad no constituye la ausencia de documentos, sino el desconocimiento de la existencia de los mismos por parte del historiador. Por eso hay que considerar que una de las potencialidades de la fuente oral es que “proporciona la clave y permite el descubrimiento de las fuentes escritas” (Joutard; 1986: 231). A su vez, permite reconstruir elementos de la cotidianeidad del apicultor, que escapan a la documentación escrita y enriquecen el análisis (familia, vínculos, mundo del trabajo, en otras). Así como también, recuperar la acción de los sujetos desde su propia óptica. La limitación principal está asociada a que la cooperativa en estudio está en funcionamiento y proceso de consolidación, por tanto, hay una complejidad extra para el historiador en separar las experiencias del pasado del presente, en el relato de cada uno de los sujetos (sin descontar la presión que puedan ejercer en el entrevistado las relaciones vigentes y los sucesos del pasado inmediato dentro de la red relacional interpersonal de un grupo de estas características).

Registros personales

En el año 1987, antes del surgimiento del Programa Cambio Rural (1993), un grupo de productores de las localidades de Espartillar, Suarez, Pigüe y Tornquist se comenzaron a reunir con la finalidad de resolver inquietudes sobre la actividad y realizar compras y ventas en conjunto. El grupo se auto-denominó “La Primavera”. Posteriormente, en el año 1995 formaron parte de Cambio Rural y actualmente sigue funcionando por fuera del programa. Mediante diversos encuentros y entrevistas, uno de ellos acercó una carpeta personal¹¹ con actas de las reuniones mensuales e informes anuales del grupo desde el año 1987 hasta el 2012. Con un total de 613 hojas, la carpeta permite ver cuáles fueron las problemáticas que atravesaron los productores entre 1987 y 2012 y permite reconstruir las soluciones en conjunto ante tales problemáticas. A su vez, arroja información sobre la importancia de asociarse según el punto de vista de sus protagonistas. Toda esta información, permite sostener que este tipo de fuentes personales desentrañan diversas tácticas de los sujetos en relación con sus recursos y su medio, en el territorio local y regional (al ser los productores de diversas localidades) y a su vez permiten abrirnos a otras escalas de análisis, como la instrumentación de determinados programas de Desarrollo Rural a nivel estatal.

Entre las limitaciones de esta carpeta, en primer lugar, se destaca la dificultad de decodificar el lenguaje que poseen los integrantes del grupo. La jerga que se utiliza en las descripciones es específica de la apicultura, con lo cual el investigador se ve ante una dificultad, que se resuelve con el estudio y

¹¹ Es necesario remarcar, que estas actas fueron escritas a modo de documentación personal, y no como un requerimiento institucional.

progresivo conocimiento de la actividad. Por otra parte, se observan ausencias en la información con lo cual es necesario reconstruir esta información mediante otros medios¹².

Revistas de apicultura

Mediante las encuestas y el posterior encuentro personal con apicultores, se pudo tener acceso a un total de 272 ejemplares de diversas revistas de apicultura¹³. Se entiende que en un estudio intensivo de esta fuente se deberían analizar elementos como las representaciones de diversas instituciones y grupos de interés (INTA-SADA), conflictos, el público consumidor, qué se proponen informar, con que estrategias e intereses, etc. Sin dejar de lado que las revistas constituyen una empresa cultural, intelectual, aun en el caso de aquellas que suelen ser expresión de corporaciones e instituciones (Girbal y Quattrocchi-Woisson, 1999: 21-30), se entiende que este tipo de metodología y análisis llevaría a otros objetivos que aquí no se consideran.

Las revistas no solo incluyen artículos técnicos sino también económicos y culturales. Los artículos técnicos son utilizados para conocer la jerga particular con la que el investigador se encuentra a la hora de analizar la actividad y a su vez, muchos otros ilustran ciertas características de la apicultura y de los productores, nos hablan del perfil de informalidad de la actividad y nos permiten establecer ciertas características. A su vez, retratan el problema que atraviesa la producción de miel, por el incremento de la agricultura intensiva y el uso de agroquímicos, entre otras. Los artículos de economía, son necesarios para hacer un rastreo de la evolución en el mercado de la miel, el comercio y consumo interno en Argentina y la posición con respecto al mercado internacional, etc. Por otra parte, las revistas poseen artículos sobre cooperativas a nivel nacional y también de la región en estudio, entrevistas a referentes de esta zona y acerca de grupos de Cambio Rural, etc.

En su conjunto, esta fuente será utilizada para contextualizar la actividad a nivel nacional y establecer una línea cronológica con los periodos de crisis y prosperidad, las estrategias estatales y de los propios apicultores en sus diferencias regionales¹⁴. Entre todas estas posibilidades mencionadas, como limitantes se debe tener en cuenta en primer término que estos análisis principalmente económicos, deben ser complementados con otras fuentes para una mayor confiabilidad, y en segundo término, que principalmente el SADA¹⁵, que se constituye como el gremio a nivel nacional, propone una visión sobre el asociativismo que no siempre coincide con la realidad, al notar en muchas entrevistas lo poco representados que se sienten los productores con esta asociación, que según ellos, personifica los intereses de un grupo minoritario de exportadores.

Registros institucionales

Por otra parte, se poseen variados documentos institucionales (INTA-CAP). En primer lugar las *actas de conformación* de los grupos que integran el “Grupo Pampero” INTA EEA Bordenave, junto con los

¹² Por ejemplo, ante el abandono de algún integrante del grupo, no se detallan las razones.

¹³ Las colecciones principales incluyen las revistas *Apicultura Los Lirios*, de Córdoba disponible desde 1996 hasta el 2001; *Espacio Apícola* también cordobesa, desde 1992 hasta el 2008; *Boletín El Colmenar*, emitida desde Buenos Aires, por el SADA (Sociedad Argentina de Apicultores), disponible desde 1993 hasta el 2000; *Gaceta Del Colmenar*, Buenos Aires y también emitida por el SADA, disponible la colección desde el 2007 al 2011; *Desafío 21*, revista del INTA Bordenave, emitida desde Bahía Blanca y disponible desde el año 1995 hasta la actualidad. Se dispone también de otras revistas, pero solo con algunos números, como *Campo y Abejas*, de la ciudad de La Plata, *Gestión Apícola* de Buenos Aires, etc.

¹⁴ Como la formación de cooperativas.

¹⁵ Sociedad Argentina de Apicultores, que posee las revistas *Gaceta del colmenar* y *Boletín el Colmenar*.

informes anuales realizados por los extensionistas rurales para el INTA¹⁶. Estas carpetas contienen información variada, entre la que se destaca la continuidad de los grupos en el tiempo, la existencia o no de subsidios por parte de los municipios de la región, el perfil socio-demográfico de los apicultores asociados (a que otras actividades se dedican aparte de la apicultura, la cantidad de colmenas), el perfil del extensionista rural (*currículum vitae*), las principales problemáticas de la actividad a lo largo de los años y de los productores asociados al grupo y los objetivos de este, junto con el plan de resolución de problemas y el cronograma de actividades a seguir. Estos informes son valiosos ya que contienen información acerca de las relaciones existentes entre los apicultores antes de la conformación del grupo Cambio Rural, permitiendo hacer un análisis cuantitativo (cuantos grupos se conformaron antes del subsidio nacional) así como cualitativo (conformación o no de salas de extracción comunitarias, de apiarios comunitarios y experimentales, ventas y compras conjuntas de insumos, formas de autofinanciamiento en caso de finalización del subsidio Cambio Rural, etc.). También, a partir del año 2011 se dispone de los *informes mensuales* que los asesores de cada grupo Cambio Rural tienen que brindar a la Cooperativa (carpetas brindadas por la cooperativa y disponibles desde el año 2011 hasta la actualidad).

El proyecto de formación de la Cooperativa y la Cámara será analizado no solo a partir del *acta constitutiva* (2012) y el *estatuto* de ambas instituciones (2011-2012). A su vez se poseen las *actas de las asambleas* de la Cámara (disponible desde su primera asamblea en el año 2012 hasta la actualidad), con la nómina de los asociados y la conformación de la Comisión Directiva. Estas actas contienen, más allá de los actores involucrados, las temáticas tratadas en la asamblea, los objetivos que se propone la institución a corto y mediano plazo, el desarrollo de todas las problemáticas que ven en la apicultura, junto con un plan de resolución de los problemas en conjunto. Contiene a su vez la descripción de cómo funciona en cuanto a su estructura y organización interna, y la gestión de subsidios del proyecto CAP, donde aparecen otros actores involucrados en el financiamiento, como algunos Ministerios de Nación y Provincia.

Por otra parte, en el año 2012 los integrantes de la Cooperativa elaboraron un proyecto para presentar a diferentes órganos estatales con el fin de conseguir financiamiento. Esta última fuente posee las principales problemáticas de la actividad en la región del sudoeste bonaerense desde la óptica de los asesores y productores, tanto a nivel técnico-productivo, económico-comercial, socio-cultural e institucional. Además presenta la finalidad, los objetivos y el fundamento del proyecto CAP. Esto permite elaborar el estado de la situación así como la necesidad de creación de la Cooperativa.

La primera limitación de estas actas e informes, es la pérdida de información desde 1995-2004. Si bien no escaparon a la documentación, se ha intentado rastrear en el archivo del INTA Bordenave (ubicado en la localidad homónima) pero no se han encontrado. La segunda, es la imposibilidad de hacer un seguimiento diacrónico completo de todos los grupos y para todo el recorte temporal. La apicultura es una actividad muy dinámica, se ingresa con un escaso capital y en épocas de bajo rendimiento muchos productores se ven obligados a abandonarla. Como los subsidios del INTA hacia los grupos Cambio Rural duran tres años y luego se supone que el grupo debe autofinanciarse, sucede que al cabo de esos tres años transcurridos, algunos de los integrantes que deciden seguir en el programa, se reacomoden en otros grupos. Por lo cual, vemos que hay personas que han estado en Cambio Rural desde 1995, pero han pasado por diversos grupos. De esta forma, es muy difícil hacer un seguimiento exacto de del asociacionismo en Cambio Rural desde 1995 hasta la actualidad.

¹⁶ Información disponible desde el año 2004 hasta el 2014 y brindada por el INTA. Para acceder a la documentación (que no es de libre acceso) se requirió carta del Departamento de Humanidades.

Conclusión

Ante el carácter informal de la apicultura en el sudoeste bonaerense, los apicultores han resultado invisibilizados en la documentación oficial. Con lo cual, se hace necesario la reconstrucción de las fuentes por parte del historiador, como la creación y utilización de encuestas, entrevistas orales, compilación de registros personales, institucionales entre otros, que permitan no solo comenzar a reconstruir las características históricas de esta actividad sino también desentrañar las diversas acciones y tácticas que estos productores llevan a cabo ante las dificultades.

Lo que se propone esta investigación, partiendo de las posibilidades y limitantes que poseen las fuentes, es que permitan desarrollar un juego de escalas que articule tanto la reducción de la escala de observación “practicando el estudio intensivo de objetos limitados” (Lepetit, 1998: 84) junto con el análisis de los factores y procesos macro-estructurales que inciden en la conformación de la cooperativa en estudio, privilegiando un enfoque regional, donde los actores sociales cobran un rol protagónico tanto en relación al proceso de generación, apropiación y distribución del excedente económico, como en cuanto a la conformación de redes sociales y estructuras de poder (Bandieri, 2005: 106).

Bibliografía

- Bandieri, S. (2005). “La posibilidad operativa de la construcción histórica regional o como contribuir a una historia nacional mas complejizada” en: Fernandez, S. y Dalla Corte, G. (Coords.). *Lugares para la historia. Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*, Rosario, UNR Editora.
- Cardarelli, F.; Costantini, F.; Torresi, L. y Tourn, E. (2015). “Una experiencia interdisciplinaria de registro audiovisual en el sector apícola del sudoeste bonaerense”, en: Negrete, M. A. (Ed.). *Prácticas de investigación en marcos institucionales alternativos. Volúmenes temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades*, vol. 3, Bahía Blanca, Hemisferio Derecho, pp. 23-32. Disponible en: <http://www.jornadasinvhum.uns.edu.ar/files/5JJeHVol03.pdf>.
- Feldman, S. y Murmis, M. (2002). “Las ocupaciones informales y sus formas de sociabilidad: apicultores, albañiles y feriantes”, en: Beccaria, L. et al., *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90*, Buenos Aires, Biblos, pp. 1-23.
- Girbal-Blacha, N. y Quattrocchi-Woisson, D. (1999). *Cuando opinar es actuar: Revistas argentinas del siglo XX*, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia.
- Gorenstein, S.; Barbero, A. y Gutierrez, R. (2001). *El asociativismo Agrario en la Argentina: los senderos de reconversión de las cooperativas Agropecuarias Pampeanas*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- INTA (2012). *Boletín informativo INTA Bordenave*, año II, n.º 3, junio.
- Joutard, P. (1986). *Esas voces que nos llegan del pasado*, Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- Lepetit, B. (1998). “Sobre a escala na história”, en: Revel, J. *Jogos de escalas. A experiência da microanálisis*, Río de Janeiro, Fundación Getulio Vargas, pp. 77-102.
- Romero, F. (2012). *Producción familiar rural y políticas en la Argentina reciente. Los Programas de Desarrollo Rural en el sudoeste Bonaerense*, Bahía Blanca, Ediciones CEISO.

¿Qué ideas entraban en *El Hogar* sobre los totalitarismos europeos en la década del 30?

Mariela Susana Trujillo

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

marsustru@yahoo.com.ar

La revista puede abordarse como objeto de estudio, como tipo particular de documento histórico (texto colectivo y forma discursiva) (Beigel, 2003), como espacio de sociabilidad intelectual (punto de confluencia de trayectorias individuales, tradiciones culturales y solidaridades educacionales, generacionales y militantes) y como un proyecto colectivo inscripto en un campo cultural determinado donde juega un rol organizador y catalizador de formas de agregación tanto como de legitimación de nuevas prácticas políticas y culturales, en condiciones sociales y culturales precisas (Petra, 2007).

La revista *El Hogar*

Figura 1. Revista *El Hogar*, 18 de julio de 1930. Aniversario



El Hogar, es una revista argentina, fundada el 30 de enero de 1904 por Alberto M. Haynes, como *El Consejero del Hogar* fue “revista quincenal, literaria, recreativa, de moda y humorística”. Dos años después se transforma en *El Hogar* y desde 1914 aparece semanalmente. La empresa Haynes con el tiempo publicará la popular revista *Mundo Argentino*, *Mundo Infantil*, *Mundo Deportivo*, *Germinal*, *Modas Selectas*, *Riqueza Argentina* y fundará el diario *El Mundo* y la radio del mismo nombre.

Alberto Haynes decía “Tenemos que hacer revistas parecidas a la vida” y sin experiencia edita esta publicación exitosa que será el origen de una poderosa editorial y que con el tiempo se convertirá

en uno de los primeros multimedios argentino agrupando diarios, revistas y radio agregando un club. Haynes era un inglés que había llegado a la Argentina en 1887 como empleado del Ferrocarril Gran Oeste Argentino. Se dedicó también a la exportación de ganado y se asoció con una agencia de publicidad inglesa y solo a partir de entonces se dedicó al periodismo (Ulanovsky, 1997: 27).

El Hogar apuntó al gusto femenino de la clase media y halagó a la clase alta, lo que le proporcionó un éxito significativo, convirtiéndola en semanal y por mucho tiempo la de mayor venta. Interesaba a hombres como mujeres, del interior del país como de Capital donde se editaba y fue pionera por ser la primera en tener difusión internacional por ser elaborada por argentinos, donde hacían conocer sus firmas, literatura y pensamiento los intelectuales.

Abundaban colaboradoras femeninas como Alfonsina Storni (dependió mucho tiempo del cobro por las colaboraciones con *El Hogar*), autores nacionales como Horacio Quiroga, Héctor Pedro Blomberg, Leónidas Barletta, Manuel Mujica Láinez, y extranjeros como Poe, Conan Doyle, Chesterton, Wilde, etc. Notas literarias y cuentos de Roberto Arlt, Roberto Mariani, Lascano Tegui, Chejov, Agatha Christie, Dickens, Maupassant, O'Henry, etc. Inicia la famosa historieta "Don Pancho Talero" de Arturo Lanteri y en 1940 la nacional "El otro yo del Dr. Merengue" por Divito. En 1930, Bouché convoca a Borges a colaborar con la revista. Publica varios artículos en "Libros y autores extranjeros que aparece cada 15 días alternada con otra página titulada "Libros y autores de idioma español" de Julio Noé.

A partir de 1930 existe un cambio, el 21 de julio de 1929 muere Alberto Haynes, sucediéndolo su yerno Henry Wesley Smith (a cargo de la embajada de Inglaterra) en la dirección de la Editorial Haynes hasta el gobierno peronista. Cada revista tenía sus directores, esta fue dirigida por F. Ortega Ancherman y luego de la muerte de Haynes es elegido director León Bouché con quien la revista sufre un cambio como ya hemos mencionado que se incrementa con el peronismo. En 1947 se opera un cambio radical en los medios, cuando el gobierno peronista compra los diarios y revoca concesiones de radios, algunas de las cuales fueron entregadas más tarde a empresarios afines al gobierno. El matutino *El Mundo* y todas las publicaciones de la editorial pasarán a la órbita de la Secretaría de Comunicaciones del Gobierno, agregándose a la nómina *Mundo Peronista* y la reedición de la legendaria *PBT*. En 1949 *El Hogar* cuestiona en su página editorial la reforma de la Constitución, debido a lo cual desaparece por un mes, volviendo a salir luego con extensas crónicas y notas ilustradas sobre el gobierno peronista. En septiembre de 1955 con el editorial *¡Libres! ¡Viva la Patria!*. *El Hogar* da testimonio del nuevo giro de la política argentina. En este año asume la dirección Vicente Barbieri hasta su muerte al poco tiempo. Producido el golpe de 1955, el diario continuará un tiempo en manos del Estado, hasta su venta a un grupo empresarial encabezado por radio "Rivadavia", Minera Aluminé y el Banco de Buenos Aires. A partir de entonces entrará en un período de cambios y sobresaltos, hasta que un fraude financiero coloca a la empresa en situación de quiebra en 1962 (Rubio de Zocchi, M. y del Carril, M. L., 2000: 211-216). En sus épocas de apogeo llegaron a trabajar en la empresa cerca de 3000 personas, entre periodistas, empleados y obreros, siendo una de las más importantes empresas del barrio junto a su vecina IMPA, de la calle Querandíes.

Democracia y totalitarismo en *El Hogar*

El totalitarismo representado por tres regímenes que no dejan de tener diferencias (la Unión Soviética, el caso italiano y el alemán) puede analizarse como la expresión de la práctica autoritaria adaptada a nuevos aspectos de las sociedades del siglo XX. Una ideología fundadora, una acción por etapas sucesivas, un líder carismático y un partido único, la creación de una sociedad totalmente homogénea manipulando la memoria y los medios (Berstein, 1996: 111-129).

En la revista *El Hogar* se puede observar como primer acontecimiento político la revolución de 1930, marcando un viraje en la tradición apolítica, dedicando varias notas y un extenso reportaje al general Uriburu. A nivel internacional las alusiones a lo que pasa es a través de editoriales que aparecían en la primera página de la revista con el título de *Notas y Comentarios de Actualidad*, en las caricaturas, chistes, y alguna sección especial como la que surge con la guerra donde se dedican páginas enteras a los acontecimientos día por día.

Realizan una serie de reportajes a distintos políticos para las elecciones. Esto impacta y demuestra el cambio en la revista. En el reportaje al doctor Nicolás Repetto, en la sección “En vísperas electorales, Lo que dice un socialista” en el artículo se expresa:

Impuesto del motivo de nuestra visita, el doctor se sorprende:

—¿Cómo? —nos dice— ¿Un reportaje político para *El Hogar*?

— Efectivamente, doctor. El Hogar quiere reflejar en sus páginas la opinión de las más destacadas personalidades políticas del país en estas vísperas electorales, y venimos a usted deseosos de que su autorizada palabra exponga los puntos de vista socialistas.

— En muchas ocasiones he tenido el placer gustar los sueltos de primera plana de esa revista, sueltos en que suele dispensársele cierta atención a la política, pero de ello al reportaje liso y llano, hay distancia. Me parece verdaderamente simpática la iniciativa, y no tengo ningún inconveniente en responder las preguntas que se desee formularme. (*El Hogar*, 14 de febrero de 1930, vol.1: 10)¹.

Se preguntaba sobre el actual momento político, los partidos, la oposición, qué resultado tendrían las elecciones y se pedía un mensaje final. Fueron realizadas a un conservador, un personalista, un antipersonalista, un socialista independiente, un radical y un comunista.

Un tema que preocupaba era la naturalización de los italianos, por qué no se nacionalizaban los italianos e incluso el derecho y obligación que tendrían, el 21 de marzo de 1930 sale:

Mussolini no quiere que los italianos se naturalicen en el extranjero. Pero, ¿qué remedio les queda si quieren tener la patria, a los italianos emigrados, a quienes él privó del derechos de ciudadanía? Millones de italianos residentes en el extranjero no podrían ser hoy ciudadanos en Italia, pues no aceptan el fascismo, y ahora sólo el fascista es ciudadano italiano (...). Mussolini no se hace cargo de la situación de los italianos en la sociedad argentina (...) En la Argentina los italianos están connaturalizados (...) lo lógico sería que los italianos se naturalicen (*El Hogar*, 21 de Marzo de 1930, vol 1: 3)

Parecería que estuvieran en contra de las actitudes de un régimen como el de Mussolini, pero encontramos otro suelto en *Notas y Comentarios de Actualidad* con el título “El Peso del Imperio” que expresa:

No se puede negar que el imperio alemán estaba mejor organizado que el británico. En lugar de una cámara de los lores, una dieta del Imperio. La organización de las finanzas también era mejor, pues en el presupuesto británico no se distingue el presupuesto nacional del presupuesto imperial (...) Los Estados Unidos son un imperio, pero allí hay un congreso del imperio, un gobierno del imperio, un presupuesto del imperio, un ejército del imperio, una armada del imperio (el congreso federal el ejército federal, el presupuesto federal, etc.). La India pide la autonomía. ¡Inglaterra también podría pedirla! (*El Hogar*, 25 de abril de 1930, vol. 2: 3).

¹ En todas las citas se ha respetado la ortografía y la gramática de los textos originales.

Aquí se puede observar el discurso antiimperialista contra la hegemonía de Estados Unidos, el concepto de imperio y la comparación con el de Alemania, al cual se le destaca la organización.

Otro aspecto es la competencia entre los distintos regímenes y la idea de guerra subyaciendo. En el siguiente texto titulado “Alarmismo Soviético” se dice:

El soviét compite con el fascismo en declaraciones alarmistas. El general Voroshiloff, comisario de guerra, pronunció un discurso llamando la atención sobre los enormes armamentos acumulados contra el soviét, principalmente por los países limítrofes. El subcomisario de guerra, señor Unschlicht, dice que es imposible prever cuándo comenzará la guerra, pero que es evidente, no sólo que ella es inevitable, sino que el estallido está muy próximo. Para Mussolini, la guerra era cuestión de cinco años; para el soviét, casi es cuestión de segundos. Pero tan distintas son las guerras de que nos hablan Mussolini y el soviét, que al parecer ninguno de los dos cree en la del otro (*El Hogar*, 6 de junio de 1930, vol. 3: 3).

La revista citaba publicaciones que realizaban otros periódicos que no eran de la editorial Haynes (cuyo diario era *El Mundo*) cuando estaba de acuerdo o para criticarlo. Un ejemplo es la publicación “Allá Protegen la Raza” admirando cómo se vivía en los países germanos:

La Prensa publicó una correspondencia del doctor G. Bermann, destacando el siguiente párrafo: En los dos meses que llevo en países germanos no he visto trabajar a un menor de catorce años. Ningún canillita, ningún lustrabotas, nada de este funesto trabajo en la calle que arroja confusión y contradicción en otras partes. Aquí la infancia permanece siéndolo más tiempo que entre nosotros; hay para ello razones humanas y biológicas, pero también económicas, pues se prolonga el tiempo de madurez y rendimiento. Es admirable la obra de asistencia y protección al niño y a la madre que lleva a cabo la municipalidad de Viena, a pesar de las dificultades de todo género con que desde la guerra luchan los gobiernos austriacos (*El Hogar*, 18 de julio de 1930, vol. 3: 3).

Y al dar vuelta la página aparece “¿Tiempos calamitosos?” atribuyendo la causa al desequilibrio económico provocado en años previos y no al régimen fascista:

¿Vivimos tiempos calamitosos? Desocupación en Inglaterra y en Alemania, y de que aun en los Estados Unidos. El gobierno fascista, que tanto se señaló por su optimismo, empieza también a planirse de la situación (...) Niego, sin embargo, que esta situación se deba al régimen fascista. La crisis existente es el resultado del desequilibrio que perdura desde hace algunos años (*El Hogar*, 18 de julio de 1930, vol. 3: 4).

Aparecen preguntas para aprender sobre el régimen alemán como “¿Quiénes son los Hitleristas?”:

Los nombres de nacional-socialistas y de fascistas que indistintamente reciben, tienen algo de incompatible. Este partido, dice el leader socialista Breitscheid, tuvo en sus comienzos algo de ideología socialista, pero luego se convirtió en un instrumento de los industriales, temerosos del socialismo y del comunismo. Hoy el nacional-socialista es un partido reaccionario. Sin entrar a averiguar si estas declaraciones contienen o no hostilidad socialista, parece claro que el verdadero nombre del partido de Hitler sería el de nacional-fascista. Por lo demás, se daba por seguro que ese partido y el nacionalista formarían un solo bloque en el parlamento (*El Hogar*, 26 de septiembre de 1930, vol. 3: 4).

Otro artículo con el título “Programa Nazi” ya comunicándose el peligro de campaña antisemita en 1930 con muchísima anticipación:

Nazi (naci) le llaman al partido nacional-socialista de Hitler (fascismo alemán). Según M. Herriot, que por su parte le llama un boulangismo, Hitler dio esta palabra de orden a los 107 diputados nazis recientemente electos: “Guerra a los judíos y a los extranjeros, destrucción del tratado de Versalles y anulación del plan Young y de todos los compromisos políticos de Alemania.

En concordancia con lo que dice M. Herriot, comunica de Berlín la Associated Press:

Infórmase que el profesor Einstein y otros destacados israelitas alemanes han formulado advertencias sobre el peligro de una campaña antisemita a consecuencia del triunfo de los fascistas.

¿Programa o progrom? (*El Hogar*, 24 de octubre de 1930, vol. 4: 4).

En 1931 en “Las aventuras de Pancho Talero” de Lanteri utilizaba en situaciones cotidianas alusiones a Mussolini (figura 2). Pancho obligado por su señora se dirige a la Iglesia a confesarse y dice que los fascio, sus amigos, no necesitan pedir a nadie nada, qué diría Mussolini pero al llegar los ve a todos pidiendo no caer en tentación de otra revolución, a Urriburu, al candidato a presidente y demás amigos (*El Hogar*, 31 de julio de 1931, vol 3: 6). Otro artículo interesante es la comparación de la gesticulación discursiva de Mussolini con la figura del César (figura 3) (*El Hogar*, 11 de enero de 1930, vol. 1: 66).

Figura 2



Figura 3



En 1932 aparece un artículo como “La mujer frente a los nuevos rumbos de vida” donde se dice que “la mujer de la post-guerra se ha dignificado en el trabajo y puede decirse que ella ha transformado el panorama del mundo... Berlín, el de la alegría bulliciosa, son ahora por la virtud del momento, la ciudades donde la mujer exalta su belleza en el trabajo”. Agregan “la mujer en Italia, que es modelo de trabajo, no ha modificado el clima de su vida participando en las graves responsabilidades de las tareas oficiales” (*El Hogar*, 29 de julio de 1932, vol. 3: 19).

En 1933 hay títulos como “Hitler y la mujer política”, “Hitlerismo y feminismo”, “El saludo fascista”, “Los arios” presentando distintos temas como curiosidades. Al comunismo se lo ve negativo y se aprecia al fascismo de Mussolini ya que hay muchos italianos en la Argentina y el surgir de Hitler con atención.

En 1934 aparece “¿Individualismo Soviético?” planteando una contradicción de que si está en contra del individualismo cómo defienden su forma de vivir de forma individual desligada del mundo. Ese mismo año aparece “Nazismo y la igualdad” donde se comenta: “En Hamburgo las tropas de nazis arrancaron en los barrios lujosos las placas de las puertas que tenían la inscripción *Entrada reservada para personas distinguidas* diciendo que en el estado nazi no existen diferencias de clase entre privilegiados y proletariado (*El Hogar*, 6 de julio de 1934, vol. 3: 21). Un número le otorga especial atención al Graf Zeppelin que pasa por Buenos Aires.

En 1935 un artículo denominado “El dictador de todos los tiempos a través de un truco fotográfico”, construyen la cara del dictador combinando distintas caras de dictadores, Julio Cesar, Maximiliano Robespierre, Napoleón Bonaparte, José Stalin, Benito Mussolini, Mustafá Kemal Pasha y Adolfo Hitler formando el dictador máximo (*El Hogar*, 21 de junio de 1935, vol. 2; 43) (Figura 4). También este año se realiza una entrevista a Getulio Vargas y es la primera entrevista que daba a un medio, esto demuestra que podía llegar a grandes personalidades.

Figura 4



En 1936 aparecen títulos como “las facetas de Hitler”, “el frac en Berlín”, “el soviét y el rouge”, y en 1937 sale un artículo psicológico analizando a Hitler, Stalin y Mussolini justificando su personalidad por la niñez que enfrentaron. Comienza a aparecer una sección “El mundo en marcha” donde se detalla cada movimiento, novedad de armamento, estrategia, paso o acontecimiento que viven los países europeos acercándose una guerra que espera estalle. En 1938, 1939 y 1940 se profundiza cada acción militar de la segunda guerra mundial en la misma.

En 1940, en la editorial “El Problema de la Libertad” del 2 de febrero, Alberto Casal Castell, quien realizaba la editorial de primera página, cuando otros medios hablaban en contra de los totalitarismos, confesaba que admitiría la primacía del Estado sobre el individuo y que el poder de la

democracia había fracasado, que para lograr los fines quizás la libertad debería peligrar expresándolo así:

Yo no soy partidario de los movimientos totalitarios, por razones muy distintas de las que comúnmente se alegan y constituyen un tópico vulgar. Pero si me dieran a pensar con un criterio político, (...) el mismo que los ciudadanos ensayan en la rueda del café, es probable que me viera forzado a admitir la primacía del Estado sobre el individuo del modo más completo posible. El poder de la democracia es un poder fracasado, porque le falta orientación definida y espíritu de continuidad. En todo caso, admite una fuerza coercitiva superior a la suya y a la que habrá de sujetarse, no obstante su ficción omnimoda, para después rendirle cuenta y cambiar conforma a las modificaciones verificadas en la masa en un momento dado de la evolución política. (...) Pero lo que importa en este caso es llevar a calificar dos maneras de pensar que me gustaría definir así: el “pensar altruista” y el “pensar interesado”. Por el primero sólo pensamos lo que es justo, lo que es conforme a verdad; por el segundo, dejamos introducir en el juicio cierto conjunto de conveniencias de un orden distinto al orden intelectual. (...) no es lo verdadero (...) sino aquello que, de un modo o de otro, puede ser necesario a nuestros fines. Y es sabido que por ese camino la libertad peligró y se pierde casi más seguramente que por cualquier otro (*El Hogar*, 2 de febrero 1940, vol. 1: 3).

Palabras finales

La revista femenina *El Hogar* a partir de 1930 contiene artículos con contenido político que influían en sus lectores que eran de clase alta y de clase media con aspiraciones culturales e intelectuales y eso me llevó a elegirla. Este viraje puede justificarse por el cambio de dirección y la gran difusión de noticias desde Europa sobre los regímenes políticos como propaganda, además de viajes al extranjero de colaboradores, relaciones entre intelectuales y partidos políticos.

El Hogar invitaba a participar a todos, y aunque era de capitales ingleses, recibía colaboraciones del que tuviera otra postura ideológica. Había libertad y no rigidez para imponer una única postura como sucedía en otras revistas, las cuales fueron altamente dominadas por alguna ideología totalitaria o republicana. Se pueden encontrar voces a favor como en contra, definiendo una estrategia pendular y abarcadora del amplio arco del pensamiento político de la época manteniéndose neutral.

El grado de influencia de la propaganda que hubo desde los estados totalitarios en esta revista femenina fue grande. Las estrategias de la propaganda totalitaria funcionaron, no obstante la posición de la revista que será neutral hasta que como los diarios debiera ir tomando la posición mayoritaria de rechazo de los totalitarismos europeos luego de 1940 (*El Hogar*, 2 de febrero 1940, vol. 1: 3). Pero es interesante que aunque muchos tomaban esa postura, el columnista principal, en su primera página, mantiene la opinión contraria y no se puede olvidar que era una revista femenina.

Por último, existe escaso interés sobre la recepción de pools de entreguerras, difusión de ideas políticas o totalitarismos europeos en revistas femeninas, poco trabajadas, por lo que pienso que es una nueva idea de trabajo con este tipo de fuente y un inicio en un largo camino.

Bibliografía

Fuentes

El Hogar, Editorial Haynes. Años: 1930-1940.

Bibliografía

- Beigel, F. (2003). “Las revistas culturales como documentos de la historia latinoamericana”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 8, n.º 20, pp. 105-115.
- Berstein, S. (1996). *Los regímenes políticos del siglo XX. Para una historia política comparada del mundo contemporáneo*, Barcelona, Ariel.
- Petra, A. (2007). “El pequeño mundo: revistas e historia intelectual. Apuntes para un estudio de Pasado y Presente (1963-1965)” *IV Jornadas de Historia de las Izquierdas “Prensa política, revistas culturales y emprendimientos editoriales de las izquierdas latinoamericanas”*, Ciudad de Buenos Aires, CeDInCI, pp. 2-8.
- Rubio de Zocchi, M. y del Carril, M. L. (2000). “Notas sobre El Hogar”, en: Borges, J. L. *Borges en “El Hogar”*, Buenos Aires, Emecé, pp. 211-216
- Ulanovsky, C. (1997). *Parén las rotativas. Historia de los grandes diarios, revistas y periodistas argentinos*, Buenos Aires, Espasa.

Formas de violencia a escala transnacional: la represión franquista en Bahía Blanca (1936-1975)

Federico Martín Vitelli

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

fedevite20@gmail.com

Introducción

En este trabajo buscaremos identificar las formas de violencia, de disciplinamiento y de control social y político ejercidas en Bahía Blanca contra centros societales españoles y profesores exiliados republicanos, desde agencias estatales argentinas —locales, provinciales y nacionales— en connivencia con las políticas de depuración y represión del Régimen Franquista, exponiendo así el grado de importancia que tuvieron las relaciones transnacionales para este desenvolvimiento represivo. El inicio del período coincide con el de la Guerra Civil Española (1936), momento en el que el alineamiento de los diversos Centros e Instituciones Nacionales o Regionales españolas con cada uno de los bandos en pugna, conlleva el inicio de acciones represivas hacia sus manifestaciones públicas. El período a analizar finaliza con la muerte de Franco en 1975, que da lugar a la transición democrática española.

Partimos de que el fenómeno exiliar en su definición contempla un claro aspecto represivo que le da origen y lo atraviesa de plano. En este sentido, Roniger afirma que

(...) el exilio es un mecanismo institucionalizado de exclusión política (...) en la práctica se traduce en el traslado forzado o el escape de individuos hacia el exterior de la patria o comunidad política. Tal destierro implica un variable impacto tanto para los individuos afectados como sobre las sociedades de origen y destino (Roniger, 2014: 71).

De esta forma, “El exilio adquiere así su perfil político como un mecanismo de exclusión institucionalizada, junto con la prisión, la pena de muerte y otras medidas de excepción y emergencia” (Roniger, 2014: 73).

Asimismo, consideramos que el significado represivo del exilio no termina de forma general tras la partida forzada del exiliado, sino que continua tanto en la imposibilidad del retorno al lugar de origen, como en la puesta en marcha de prácticas de seguimiento, control y vigilancia en los países de acogida. Estas políticas represivas, pueden tener origen en el objetivo de los gobiernos de los países expulsores por mantener un control de los exiliados —vistos como una amenaza actual o futura a la supervivencia del régimen— pero también pueden ser el reflejo de la preocupación de los gobiernos de los países de acogida, de que las denuncias que éstos hagan —posiblemente en confluencia con sectores opositores locales— sobre los gobiernos de sus países de origen, afecten la imagen de sus políticas interiores.

En este sentido Jensen afirma que:

(...) los casos de exilios bajo dictadura o en coyunturas transicionales permiten mostrar que esa denuncia no se dirige solo hacia el país de origen de los exiliados, sino que compromete las preocupaciones e intereses de la sociedad de acogida y que las críticas que descubren los déficit democráticos no apuntan exclusivamente a la patria de los perseguidos, sino que desnudan la calidad de las instituciones locales. En tal sentido, los recién llegados y sus denuncias actúan como espejos molestos, revulsivos y estímulos para canalizar, metabolizar o traducir reclamos, demandas y tensiones interiores y para fortalecer la cultura política democrática del país de acogida (Jensen, 2013: 272).

En el período analizado, encontramos prácticas de control, vigilancia y seguimiento hacia algunas de las asociaciones españolas y exiliados republicanos que llegaron a la ciudad, tras activar su capital relacional previo en la búsqueda de ámbitos donde desenvolverse laboral, cultural y políticamente —entre los cuales destaca la Universidad Nacional del Sur (UNS) creada en 1956—. Dicho accionar, que refleja la puesta en marcha de redes transnacionales, nos permite efectuar un acercamiento que complejiza, mediante la interrelación de distintas escalas de análisis, la indagación acerca de la implementación de procesos represivos en Bahía Blanca contra los agentes mencionados.

Basaremos nuestra investigación en el análisis de: actas y reglamentos de órganos de gobierno universitario y resoluciones de altas y cesantías de la UNS; legajos de los exiliados; documentos de los registros civiles españoles presentes en el Archivo de Salamanca; documentos de la DIPBA y de asociaciones españolas de Bahía Blanca; y en entrevistas a exiliados y testimonios de sus allegados publicados en distintos medios.

La cooperación represiva contra el “enemigo interno”

Las políticas de control y seguimiento que afectaron a los profesores exiliados en Bahía Blanca¹ en su accionar dentro del asociacionismo español y en la UNS, fueron llevadas a cabo, en importante medida por la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA)². Emmanuel Kahan, en sus estudios acerca del registro de los judíos como sujetos sometidos por esta agencia a la vigilancia y al control, nos dice que

(...) en sintonía con la amplitud temporal de su acervo, el Archivo y Fichero de la DIPBA posee una cualidad más amplia: la de dar cuenta de cómo fueron desplegadas las tareas de control y registro sobre una diversa gama de organizaciones de la sociedad civil [y] no sólo los más directamente vinculados con la actividad política como los sindicatos, los partidos políticos y organizaciones políticas y militares (Kahan, 2008: 36).

¹ Este grupo estaba compuesto por profesores y especialistas exiliados republicanos, con una amplia formación en disciplinas humanísticas como son los casos de Nicolás Sánchez Albornoz, Alberto Vilanova Rodríguez, Fernanda Monasterio, Manuel Lamana, José Bernal Ulecia, Julio Hernández Ibáñez y Rafael Olivar Bertrand.

² La DIPBA, encargada de las tareas de seguimiento político ideológico de la provincia de Buenos Aires fue creada en 1956 con el nombre de Central de Inteligencia y disuelta en 1998. Los archivos de DIPBA y de los Servicios de inteligencia previos —como el Servicio de Informaciones de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (SIPPBA)—, son en la actualidad gestionados por la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires.

Estas políticas represivas respondieron a la construcción de un “enemigo interno”³ como sujeto legitimador de la persecución por parte de la inteligencia policial. En este sentido, de acuerdo a que subetapa dentro del período analizado nos estemos refiriendo, encontramos —de forma general y supeeditada a los vaivenes propios de las lógicas históricas del orden nacional, español e internacional— distintos sujetos destacados en los registros. De esta forma, hallamos como “enemigo interno” al anti-peronista o antinacional —durante los gobiernos peronistas (1946-1955)—, al peronista —durante la etapa de proscripción (1955-1973)— y al comunista e izquierdista —a lo largo de todo el período—.

La información recogida por estos Servicios de Inteligencia provenía del “trabajo de campo” realizado por los agentes policiales —en complementación con la labor administrativa— de las ciudades bonaerenses. Estos informes eran enviados a la División Archivo y Fichero ubicada en La Plata. Además, existen documentos de otras procedencias, que nos indican la coordinación con otros organismos de inteligencia provinciales, estatales e internacionales (Kahan, 2008: 29).

En este sentido, existió una importante colaboración —que incluyó principalmente el intercambio sistemático de información— entre las agencias estatales y los consulados y embajadas españolas⁴. Esta colaboración se enmarcó en los procesos represivos del franquismo de posguerra. En esta fase se dotó al inmenso aparato de control social configurado desde 1936, de sistemas cada vez más selectivos, volviendo al victimario y a la víctima menos aparentes. Siguiendo a Arostegui, en la posguerra “se trataba de la puesta en marcha de una plena función represiva, como punto extremo de los aparatos de control social, y que no coincide exactamente con toda la dimensión de la violencia explícita, de represión física con producción de muertes, sino que ejerce otros muchos tipos de represión” (Arostegui, 2013: 40).

“Por esos años ninguna colectividad salía a la calle”

Esta cooperación, se evidenció en los procesos de control y registro que afectaron al asociacionismo español bahiense⁵. Dentro de este conjunto fueron foco de especial interés aquellos centros que durante el conflicto se alinearon y ayudaron al bando republicano y que durante la posguerra se convirtieron en lugares de acogida para exiliados. Estos llevaron a cabo una importante labor en la defensa de la cultura regional y republicana que peligraba en la península por las políticas de prohibición y depuración del franquismo. Estas asociaciones fueron, en primer lugar, la Unión Vasca, el Centro Gallego y los Centros Republicanos de Bahía Blanca e Ingeniero White y en un segundo plano, la Federación Regional de Sociedades Españolas y la Asociación Española de Beneficencia, cuyos controles abarcaron el ejercicio

³ En cuanto a la construcción del “enemigo interno” y del tipo de represión ejercida por el Régimen Franquista, entendemos que “El proceso de limpieza política consistió en el exterminio de unas culturas políticas e identidades colectivas que habían cuestionado el “orden natural” del poder y las “esencias españolas” (...) el “enemigo interno” en la época, no eran otros que los socialistas, anarquistas, comunistas, liberales, republicanos, masones o nacionalistas periféricos. Al tratarse de un exterminio cultural e identitario con la pretensión de subyugar a un amplio espectro de la sociedad, la dictadura aplicó un amplio repertorio de violencia y coerción. La aniquilación física fue un método fundamental pero no el único empleado por la dictadura”. (Marco, 2013: 70).

⁴ Archivo Comisión Provincial por la Memoria (ACPM), “Mesa A- Estudiantil”, Legajo 1, tomo 2, folio 94, Bahía Blanca.

⁵ Para esta etapa, el mapa asociativo español bahiense estaba conformado por la Sociedad Española de Socorros Mutuos (fundada en 1882), el Club Español (1915); la Unión Vasca “Laurak-Bat” (1899); el Centro Gallego (1916); la Casa de Galicia (1920); el Casal Catalá (1912); la Asociación Española de Socorros Mutuos (1938); el Centro Andalucía (1914); el Centro Republicano Español (1928) y la Federación Regional de Sociedades Españolas (1922) (Guardiola Publins, 1992: 356).

de políticas de seguimiento y registro de la actividad de sus miembros con mayor trascendencia pública⁶.

La Unión Vasca local, realizó permanentes denuncias a la actividad de censura de Cónsules y Embajadores Franquistas y a la represión sufrida por el pueblo vasco en España⁷. Estas, eran acompañadas con acciones concretas en favor de los republicanos exiliados como colectas durante la Guerra Civil; colaboración material y de gestión burocrática para facilitarles el ingreso al país y búsqueda de trabajo para su sostenimiento económico. A su vez, impulsaron actividades culturales —con un fuerte contenido político de denuncia antidictatorial⁸— en las que los exiliados constituyeron la elite intelectual. Además, propició la recepción de representantes del gobierno vasco en el exilio como miembros y huéspedes⁹.

Estas acciones, fueron seguidas atentamente por los organismos de control provinciales, los cuales optaron, según el caso, por autorizar o prohibir sus asambleas, actividades culturales, exposiciones de simbología regionales y manifestaciones públicas. Al mismo tiempo, recabaron todo tipo de información acerca de antecedentes policiales y posicionamientos ideológicos de la comisión directiva.¹⁰ Esta censura afectó también a gallegos y catalanes¹¹. Según el miembro de la Unión Vasca Bahiense Lore Markiegi:

La guerra hizo que se marcara el grupo español de acá. Lógicamente, como el grupo republicano español estaba aliado con nosotros, y perseguido (...) el Centro Vasco fue un lugar de acogida de los españoles republicanos (...) el Consulado español era franquista y aquí en Bahía Blanca nos hizo una guerra terrible, pretendía no permitirnos sacar la bandera vasca cuando saliéramos a la calle. O en las misas de nuestras festividades, que se acostumbra a ir con la bandera vasca y la bandera argentina. En ese momento ninguna colectividad salía a la calle¹².

Los Centros Republicanos de Bahía Blanca e Ing. White —con las cuales la Unión Vasca y el Centro Gallego tenían frecuentes contactos— llevaron a cabo una importante actividad de solidaridad con el bando republicano durante la guerra y con los exiliados y opositores a Franco durante la posguerra. Ésta estaba acompañada por importantes campañas de denuncia a las situaciones represivas que ocurrían en la península¹³ y a otros acontecimientos internacionales de relevancia tal como lo expresa su apoyo a la revolución cubana.¹⁴

⁶ Tal como vemos en el siguiente pedido: “Con relación a la Asociación Española de Beneficencia: interesa conocer 1) Nomina y cargo de sus componentes, 2) Concepto de la entidad (en caso de que el mismo resulte malo, informar las causas que lo motivan), 3) Finalidades de la Sociedad, 4) En caso de que entre los componentes de la entidad figure alguna persona con antecedentes izquierdistas o policiales, se hará mención de sus nombres y actuación”, ACPM, “Mesa D”, Factor Social, Carpeta de Entidades Varias, Legajo 469, Bahía Blanca.

⁷ Entre ellas podemos mencionar la denuncia de censura del Embajador español al Padre Iñiqui de Azpiazu (15/02/1960); el reclamo y las gestiones en favor de 16 procesados vascos en España (14/12/1970) y la denuncia para liberar presos políticos vascos (14/4/1971), ACPM, “Mesa D”, Factor Social, Carpeta de Entidades Varias, Legajo 108, Bahía Blanca.

⁸ Puede afirmarse al respecto que la defensa y enseñanza de los idiomas regionales perseguidos durante el franquismo (catalán, euskera y gallego) consistían en sí mismas un acto de rebeldía política.

⁹ Alojamiento del Dr. Jesús María de Leizaola (Presidente del gobierno de Euskadi en el exilio) durante julio de 1960 y del Dr. Pedro de Basaldúa (Delegado del gobierno vasco en el exilio para el ámbito argentino) en 1969, ACPM, “Mesa D”, Factor Social, Carpeta de Entidades Varias, Legajo 108, Bahía Blanca.

¹⁰ ACPM, “Mesa D”, Factor Social, Carpeta de Entidades Varias, Legajo 108, Bahía Blanca.

¹¹ Al respecto Marco afirma que “Los instrumentos de represión se implementaron también en otras esferas de la vida social, económica y cultural. La nueva “cultura de la victoria” estableció un discurso público de humillación contra el vencido. Las ceremonias, rituales o la propia ordenación y simbolización del espacio público se organizaron con tales propósitos. La experiencia de exclusión social del vencido (...) ocurría a través de las denuncias, de las palizas en la calle, de los arrestos y hostigamientos constantes, pero también a través de métodos más cotidianos como una simple mirada, un cambio de acera o el veto de ciertos espacios de sociabilización como los bares o centros de reunión” (Marco, 2013: 92).

¹² Entrevista a Lore Markiegi de Grassi realizada por José Marcilese, Archivo de la Memoria de la UNS.

¹³ ACPM, “Mesa D”, Factor Social, Carpeta de Entidades Varias, Legajo 117, Bahía Blanca.

¹⁴ ACPM, “Mesa D”, Factor Social, Carpeta de Entidades Varias, Legajo 45, Bahía Blanca.

Estas denuncias se convirtieron en un espejo molesto para las autoridades locales y nacionales. Durante el período peronista la imbricación de las figuras de Perón y Franco y la buena relación entre ambos gobiernos, permitía trazar a través de las declaraciones de los republicanos paralelismos incómodos¹⁵. Esta situación continuó en el período posterior durante el cual las denuncias de censura y represión tenían su correlación clara con acontecimientos del orden nacional y local. Las acusaciones al franquismo no caían bien entre las autoridades castrenses argentinas que eran receptivas a las quejas de la Embajada Española. Por este motivo “la lucha antifranquista en la Argentina debió realizarse siempre con una enorme cautela y generalmente de forma velada”¹⁶.

Frente a estas políticas de control, las asociaciones proponen como eje central la defensa de las culturas regionales y republicanas¹⁷, amenazadas en España por el Franquismo. Esta decisión funcionó, a su vez, como una estrategia de salvaguarda frente a las posibles intromisiones y censuras de los aparatos coercitivos argentinos. Tal como dice Díaz, estas

Comprendieron ya con la Guerra Civil que la actitud que más preservaba a la colectividad de las reacciones y las cambiantes circunstancias políticas de la Argentina era la prescindencia absoluta en cuanto apoyos y críticas a sus autoridades. Esa era la única manera de padecer menos prohibiciones y censuras por parte de los diferentes gobiernos, que aun así se entrometieron bastante en la colectividad entre 1936 y 1960 (Díaz, 2007: 137).

El control que se ejerció hacia estas asociaciones desde las inteligencias estatales, supuso la búsqueda de datos personales e ideológicos de sus miembros; averiguaciones acerca de las formas de financiamiento y sobre las relaciones que mantenían con otras organizaciones; la vigilancia en actos públicos y asambleas internas y la clasificación de los integrantes en una escala que abarcaba las categorías de dirigente, agitador, saboteador, terrorista y perturbador¹⁸. Los servicios referenciaron permanentemente en sus informes a los republicanos como antiperonistas¹⁹, lo que podría dar la pauta que dentro de la colaboración mencionada entre los órganos de inteligencia argentinos y españoles, la importancia de la vigilancia sobre las instituciones republicanas se debía más a un temor al izquierdismo al interior de nuestro país que a la amenaza que estos sectores podían significar para el régimen franquista.

Además de la persecución institucional, los organismos de inteligencia puntualizaron en el control de exiliados en particular que continuaron con su accionar público durante sus estadías en Bahía Blanca. Como ejemplos encontramos en estas asociaciones la participación activa de Julio Hernández Ibáñez (1895-1979)²⁰ y Alberto Vilanova Rodríguez (1910-1985)²¹, ambos profesores exiliados repu-

¹⁵ Primero la Guerra Civil Española y luego la Segunda Guerra Mundial llevaron a los intelectuales a un estado de guerra ideológica, en donde se replicaba lo que sucedía en el viejo continente, ante lo cual Perón se les aparecía así cuando menos como un Franco o un Mussolini local. El conflicto español significó la polarización definitiva de la intelectualidad local cuya división en dos frentes se volvió evidente. “El “mundo de los letrados” locales se separaba así entre “fascistas y democráticos”, según apoyaran a Franco o a los Republicanos españoles (Fiorucci, 2001: 9).

¹⁶ Entrevista a Francisco Lores, presidente de la Federación de Sociedades Gallegas.

¹⁷ “... la Federación debe dedicarse al arte, la poesía, la música, la pintura, el estudio de la lengua gallega, la historia y la geografía de Galicia. (...) La situación actual de Galicia nos obliga a adaptar nuestra acción a nuevas circunstancias. Debemos empezar por tener una gran tolerancia hacia los matices ideológicos de cada cual. Somos, eso sí, republicanos. Es nuestra única exigencia” (Galicia, 20/1/40), Órgano de difusión de la Federación de Sociedades Gallegas.

¹⁸ ACPM, “Mesa D”, Factor Social, Carpeta de Entidades Varias, Legajo 117, Bahía Blanca.

¹⁹ ACPM, “Mesa D”, Factor Social, Carpeta de Entidades Varias, Legajo 117, Bahía Blanca.

²⁰ Vasco, miembro y presidente del PSOE en el exilio. Tras una primera huida a Francia en 1939, se establece en Argentina en 1946. Mediante el contacto entre las Uniones Vascas de Bahía Blanca y de Buenos Aires arriba a ésta última en 1956 para desempeñarse como profesor de Historia en la UNS.

²¹ Nacido en Orense, llegó a la Argentina en 1954 luego de dos años de contactos con el Centro Gallego de Buenos Aires que arbitró los medios necesarios para que pudiera ingresar a la Argentina. Mediante el contacto con el Centro Gallego bahiense

blicanos que desempeñaron en las mismas un rol significativo, siendo el primero colaborador de la Unión Vasca y presidente de Centro Republicano de Bahía Blanca entre los años 1960-1964 y el segundo, un importante miembro del Centro Gallego y vocal del mencionado Centro Republicano.

Ambos van a ser objeto de un intenso seguimiento policial. Tal como vemos a través del archivo de DIPBA, se registraron sus datos personales, antecedentes, traslados y apariciones públicas, al tiempo que se indagó y describió sus posiciones ideológicas. Este rastreo que involucró su accionar en dichas asociaciones y en la UNS, en la que se desempeñaron como profesores —pese a las cesantías sufridas durante el período peronista—, se realizó con la colaboración del Consulado Español quien brindó información acerca de los antecedentes de los exiliados. De esta forma, ambos son catalogados en un primer momento como dirigentes antiperonistas y comunistas, y después de la Revolución Libertadora solo como marxistas²², producto del cambio de objetivo de las políticas de Estado y de las agencias de inteligencia.

Consideraciones finales

A partir de lo dicho, podemos afirmar que los exiliados republicanos llegados a Bahía Blanca y las asociaciones españolas que los acogieron, entraron a participar de un escenario transnacional, donde sus propios proyectos de retorno y sus denuncias al franquismo, contrariaron a los intereses del gobierno del país receptor, mediante el establecimiento de incómodos paralelismos entre lo que sucedía en España y en los sucesivos gobiernos argentinos.

De esta forma, los exiliados pasaron a formar parte del “enemigo interno” comunista y marxista, y por ende objeto de persecución, control y registro desde un gran aparato represivo que se montó pensando en el largo plazo. En esta vigilancia, que en ocasiones condujo a prohibiciones, censuras o cesantías, encontramos una estrecha colaboración entre agencias de inteligencias argentinas —que coordinaban el “trabajo de campo de policías” en las ciudades, con las Direcciones provinciales y nacionales— y entidades franquistas —fundamentalmente consulados y embajadas españolas—, las que cruzaron datos para poder cumplir sus objetivos de control sobre individuos y asociaciones civiles vistas como peligrosas para la estabilidad de sus gobiernos.

Por último, entendemos que frente a esta interrelación de organismos represivos a distintas escalas, se presentó una análoga articulación entre redes de exiliados e instituciones republicanas, la cual también implicó vinculaciones de amplio alcance en las conexiones establecidas con los gobiernos republicanos en el exilio. Ésta concordancia, les permitió a los exiliados vías de escape a la censura y les permitió actuar en el espacio público, para cumplir con sus objetivos de defensa de las culturas regionales y de la política republicana, y poder denunciar —explícita o veladamente— los atropellos cometidos en España, con sus consecuentes rebotes en la política nacional.

Bibliografía

Arostegui, J. (2013). “Opresión y pseudojuricidad. De nuevo sobre la naturaleza del franquismo”, en: Aguila, G y Alonso, L (Coord.). *Procesos represivos y actitudes sociales: Entre la España franquista y las dictaduras del Cono Sur*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 23-42.

se radica en la ciudad en 1956 para desempeñarse como profesor de historia en la UNS, cargo que mantiene hasta su jubilación en 1981, retornando a España posteriormente.

²² Categoría usada para calificar a los exiliados que actuaban en el Centro Republicano y en la UNS. ACPM, “Mesa A-Estudiantil”, Legajo 1, tomo 5, folio 11-12, Bahía Blanca.

- Díaz, H. (2007). *Historia de la Federación de Sociedades Gallegas: identidades políticas y prácticas militantes*, Buenos Aires, Biblos.
- Fiorucci, F. (2001). “El antiperonismo intelectual: de la guerra ideológica a la guerra espiritual.” Disponible en: <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/FiorucciFlavia.pdf>, consultado en mayo 2015.
- Guardiola Plubins, J. (1992). *Historia de los españoles en Bahía Blanca*, Bahía Blanca, Encestando SRL
- Jensen, S. (2013). “Tramas de resistencias y exilios entre la Argentina de la última dictadura militar y la España postfranquista”, en: Aguila, G y Alonso, L (Coord.). *Procesos represivos y actitudes sociales: Entre la España franquista y las dictaduras del Cono Sur*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 271-296.
- Kahan, E. (2008). “¿Qué ves cuando me ves? Los judíos en el archivo de la Dirección de Inteligencia de la policía de la provincia de Buenos Aires”, *Tzintzun*, n.º 47, Morelia, enero/junio.
- Marco, J. (2013). “Limpieza política en España. Insurrección, Guerra Civil”, en: Aguila, G y Alonso, L (Coord.). *Procesos represivos y actitudes sociales: Entre la España franquista y las dictaduras del Cono Sur*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 69-96.
- Roniger, L (2014). *Destierro y exilio en América Latina: nuevos estudios y avances teóricos*, Buenos Aires, Eudeba.

El análisis de las trayectorias académicas para el estudio del proceso de normalización universitaria en la Universidad Nacional del Sur (1983-1986)

Rocío Laura Zanetto

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur - CONICET

rozanetto@hotmail.com

En las últimas décadas, en el campo de estudios de la historia de las universidades se ha desarrollado una vertiente de investigaciones que recurren a la reducción de escala con el objetivo de desarrollar análisis en profundidad de espacios institucionales específicos a través del seguimiento de las trayectorias de académicos universitarios. En esta línea, centramos nuestro interés en el estudio del proceso de normalización universitaria (1983-1986) en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Partimos de considerar que la reconstrucción de trayectorias de docentes que se desempeñaron en el Departamento de Humanidades, que dan cuenta de diferentes situaciones y experiencias, puede ponerse en diálogo con otras escalas de análisis y diversos contextos.

El trabajo se divide en dos partes. En el primer apartado, hacemos referencia a la cuestión de la escala en relación a la construcción del relato canónico de la historia de las universidades argentinas. En el segundo, realizamos algunas consideraciones en torno a la reconstrucción de las trayectorias académicas de docentes para iluminar y problematizar el proceso de normalización universitaria.

Historia de las universidades: escala y relato canónico

La escala de análisis es una opción metodológica que realiza el investigador en función de un conjunto de variables tales como su objeto, sus preguntas de investigación, las fuentes disponibles (Águila, 2015). En este sentido, las estrategias implementadas para la construcción del objeto de análisis de una investigación pueden llevar a replantear y alterar las escalas espaciales y temporales construidas por otros investigadores previamente (Frederic y Soprano, 2009). A partir de nuestro estudio centrado en la trayectoria institucional del Departamento de Humanidades (DH) de la Universidad Nacional del Sur proponemos revisar el relato canónico de la historia de las universidades argentinas, particularmente la caracterización predominante del periodo de normalización universitaria 1983-1986. Suasnábar y Soprano (2005) denominan relato canónico de las relaciones entre la Universidad y el Estado al construido fundamentalmente en base a las experiencias de la Universidad de Buenos Aires, podemos agregar la Universidad Nacional de La Plata, en la que se han centrado gran parte de las investigaciones que traman actualmente el campo de estudios.

En los últimos años, en el campo de estudios de la historia de las universidades se ha desarrollado una vertiente vinculada al estudio de las trayectorias de los docentes universitarios para el análisis en profundidad de espacios institucionales específicos. La reducción de escala ha posibilitado el estudio de las relaciones entre las instituciones universitarias y el Estado contemplando las vinculaciones y circulación entre académicos universitarios y funcionarios de otras agencias estatales. Sin embargo, las instituciones estudiadas recurriendo a la reducción de escala continúan siendo, en gran medida, las mismas en las que se ha basado la construcción del llamado relato canónico. De esta manera, las experiencias de otras universidades se constituyen en confirmaciones o excepciones de la línea histórica demarcada. A través de nuestra investigación buscamos abonar a la construcción de miradas alternativas que pongan en cuestión el relato canónico de la historia de las universidades con respecto a las caracterizaciones y las periodizaciones construidas. Estas últimas fuertemente ligadas a los acontecimientos políticos limitando la posibilidad de establecer continuidades entre los periodos establecidos (Buch, 1999).

El periodo de la normalización (1983-1986) generalmente es interpretado como un momento de cambio frente a la oscuridad del periodo dictatorial marcado por la persecución ideológica y la mediocridad académica de quienes obtenían sus cargos por connivencia con el régimen represor. Los cambios se asocian a la recuperación de la autonomía y al reconocimiento de las autoridades de la necesidad de generar mecanismos meritocráticos para el acceso a cargos sin discriminación ideológica. En este sentido, se señala un cambio en el número y la composición de la planta docente asociado al masivo llamado a concurso y a la reincorporación de personal docente cesanteado. Se enfatiza la recuperación de la función de investigación a través de un sistema de dedicaciones exclusivas y de becas y subsidios para jóvenes investigadores. A su vez, se indica que se lleva a cabo un proceso de revisión y cambio de los planes de estudio. Las limitaciones que se señala encuentran las citadas medidas son principalmente debido a las dificultades presupuestarias quedando las dinámicas institucionales en un segundo plano (Buchbinder, 2010).

Consideramos que algunos puntos de esta caracterización pueden ser discutidos a partir del caso del DH. En primer lugar, observamos que no hubo cambios significativos en la composición de la planta docente del Departamento: no hubo llamado masivo a concursos y los trámites de reincorporación fueron complejos y se concluyeron sobre el final del periodo. Esta continuidad, sin embargo, no implicó que las medidas propuestas por la legislación se implementaran sin tensiones internas. En segundo lugar, la investigación no recibió un impulso que se tradujera en la significativa inserción de nuevos investigadores. En tercer lugar, los planes de estudio implementados a partir del año 1982 no fueron cambiados hasta el año 2002. En suma, el proceso de normalización en el DH presenta características que difieren de las señaladas en el relato canónico. Creemos que estas diferencias pueden ser explicadas a partir de las dinámicas institucionales creadas y reproducidas por los actores que se desempeñaron en el DH por largos periodos.

Normalización universitaria y trayectorias académicas: algunas consideraciones

Entendemos que la escala microanalítica, a través del análisis de la densa red de relaciones que nos revela (Serna y Pons, 2001), posibilita estudiar las dinámicas específicas de un espacio institucional y las trayectorias de un conjunto de actores para ponerlas luego en diálogo con otras escalas de análisis y diversos contextos (Revel, 2005). Planteamos, siguiendo a Soprano, que este recorte del objeto “nos ofrece una comprensión compleja sobre el mundo en que se objetivan situacionalmente las relaciones

históricas entre políticas de Estado, políticas universitarias y formas de sociabilidad académica” (Soprano, 2009: 147).

De esta manera, sostenemos que el seguimiento de trayectorias de académicos vinculados al proceso de normalización del DH de la UNS puede iluminar aspectos de dichas relaciones históricas. Retomamos la definición de historia de vida Bertaux quien señala que no necesariamente debe reconstruir la totalidad de la experiencia de vida sino que puede centrarse en determinados periodos de la vida de los sujetos retomándolas como parte de un contexto más amplio (Bertaux, 1997 en Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Desde esta perspectiva, las historias de vida no proporcionan únicamente información acerca de un individuo sino que nos hablan de la trama de relaciones sociales, políticas, económicas en las que está inserto, nos hablan de temas y problemas de la sociedad, o de parte de ella (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Para reconstruir estas trayectorias puede recurrirse a una variedad de fuentes que Plummer denomina “documentos de vida” (Plummer, 1983 en Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). El análisis de estos documentos nos permite poner en relación los diferentes dominios de la existencia (particularmente el laboral) de los sujetos con contextos más amplios. En este caso nos centraremos en documentación institucional de la UNS, principalmente expedientes administrativos que se conservan en la Mesa General de Entrada, Salida y Archivo referidos a dos de las problemáticas derivadas de la legislación normalizadora¹.

La normalización universitaria tuvo como principal objetivo la democratización de las instituciones universitarias siguiendo los principios reformistas y modernizadores. En este marco, la política universitaria del gobierno de Alfonsín buscó demarcar una frontera con el periodo dictatorial a través de las medidas contempladas en la legislación (Ley n.º 23068). En este sentido, se establecieron medidas para la reorganización del claustro de docentes: se habilitó la impugnación de los concursos sustanciados bajo la Ley n.º 22207 promulgada por la dictadura (Art. 9), se determinó que cada universidad debía implementar un régimen de reincorporación del personal cesanteados (Art. 10).

El análisis de las trayectorias de los docentes del DH vinculados a los procesos de reincorporación y revisión de concursos es una vía útil para observar en casos concretos diversas cuestiones. Por un lado, las continuidades en las prácticas y política represiva, poniendo en cuestión periodizaciones e interpretaciones construidas por el relato canónico. Así, los procesos de reincorporación de personal cesanteados y revisión de concursos deben ser estudiados en un marco temporal más amplio dado que se anudan con las políticas represivas implementadas desde mediados de la década de 1970 y, a su vez, no pudieron ser resueltos en el término de la gestión normalizadora. Como así también pueden establecerse relaciones con otras escalas de análisis que excedan el ámbito institucional.

Las cesantías de docentes en 1975 durante la intervención de Remus Tetu pueden leerse en el marco de las políticas de depuración ideológica de los planteles docentes promovidas por el Ministro de Educación y Cultura de la Nación Oscar Ivanissevich, quien designa a Tetu a cargo de la UNS y de la Universidad del Comahue (donde también cesantea personal). Estas prácticas represivas implementadas en la universidad se enmarcan en un clima crecientemente represivo instalado en la ciudad a partir del giro a la derecha del gobierno peronista, incluso miembros de la custodia del interventor Tetu tienen una reconocida participación (Zapata, 2015).

Por otro lado, las tensiones y contradicciones que se producen al momento de la implementación de las políticas universitarias. Las cesantías fueron realizadas aplicando la Ley Universitaria n.º 20654² que, en principio, no suponía inhabilitación para ejercer cargos públicos o en otras instituciones

¹ Hemos trabajado con la documentación contenida en el expediente n.º 12/85 referido al proceso de reincorporación de un grupo de docentes del Departamento de Humanidades, y con los referidos a las revisiones de concursos: 1002/83 y 1159/82 cuerpos 4, 11 y 12.

² Sancionada en marzo de 1974 para dar un marco legal a las intervenciones iniciadas en 1973 vinculadas a la izquierda peronista durante el gobierno de Cámpora.

educativas. Tal es así que docentes desplazados de sus cargos en el DH continuaron con la actividad en las Escuelas Medias Dependientes de la UNS, incluso una de las docentes se desempeña como administrativa en dependencias del Ministerio de Educación y Justicia. A su vez, el hecho de ser cesanteados antes del golpe de estado generó inconvenientes a la hora de ser reconocidos como tales cuando solicitaron la reincorporación (Zanetto, 2013)³.

Asimismo, el análisis de las trayectorias de los docentes muestra las limitaciones de este proceso. Las principales problemáticas derivadas de la legislación, reincorporaciones y revisión de concursos, no se resolvieron en los términos de la gestión normalizadora. En el DH se solicitó la revisión de cuatro concursos sustanciados bajo la Ley n.º 22207, de las cuales solo una resultó favorable al recurrente. Esta tramitación se extendió desde 1984, cuando el docente presenta el recurso, hasta entrada la década de 1990, cuando presenta un reclamo por la no sustanciación del nuevo concurso determinada por el fallo favorable definitivo en 1988⁴. Por otra parte, la reconstrucción de las trayectorias académicas de los docentes involucrados en los concursos sustanciados, y sus revisiones, nos aportan datos para pensar el funcionamiento de los mecanismos de producción, reproducción y reclutamiento en la institución (Perazzi, 2014). Poniendo en relación los recorridos de los docentes integrantes y excluidos de una cátedra podemos reflexionar en torno a la continuidad/discontinuidad en la formación de recursos humanos, la creación de grupos de trabajo y la sucesión de los cargos.

Reflexiones finales

A lo largo del presente trabajo hemos realizado algunas aproximaciones a la cuestión de la escala en relación a la historia de las universidades argentinas. Por un lado, observamos la existencia de un relato canónico construido en base a las experiencias de instituciones particulares: la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata. Consideramos que estudios centrados en otras universidades y otros docentes pueden contribuir a la construcción de otras interpretaciones. Ahora bien, el desafío es cómo producir interpretaciones alternativas rompiendo con la lógica de continuar posicionando en un lugar central el relato dominante. Si pensamos en la comparación con las experiencias de otras casas de estudio, ¿cuáles serían las comparaciones más fructíferas? En este punto se nos plantea la dificultad de la fragmentación del campo de la historia de las universidades, y particularmente la escasez de trabajos para el periodo de la normalización.

Por otro lado, el seguimiento de las trayectorias académicas de docentes vinculados con el proceso de normalización del DH de la UNS nos posibilita establecer relaciones con otros contextos y escalas de análisis. Por una parte, la escala local, en este caso las características y la historia de la ciudad de Bahía Blanca con la que se encuentra vinculada la UNS. Por otra parte, podemos pensar la escala nacional relacionada con las políticas generadas desde el Estado para ser implementadas en las universidades pero no desde la óptica del impacto sino de las apropiaciones y resignificaciones. A su vez, consideramos que algunas de las vinculaciones con otros centros académicos tanto a nivel institucional como de los actores pueden ser leídas en clave regional, como por ejemplo las redes construidas con otras universidades como la del Comahue y con institutos universitarios dependientes de la UNS.

³ Ejemplo de estas consideraciones es la decisión vertida en la resolución n.º 1006 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación de reconocer los títulos de nivel secundario de argentinos que debieron dejar el país por motivos políticos a partir del 26/3/76 hasta el 10/12/83.

⁴ Hemos estudiado el caso en Zanetto (2014).

Con respecto a la escala temporal a perspectiva micro nos habilita a rever las periodizaciones construidas para la historia reciente de las universidades argentinas, poniendo en cuestión 1976 como fractura histórica. A su vez, existen lógicas académicas y disciplinares que tienen otras temporalidades de más largo alcance. Si bien hemos realizado un recorte temporal formal en función del inicio y la finalización formal del periodo de normalización, al momento de reconstruir las trayectorias de los actores ampliamos estos márgenes.

Bibliografía

- Águila, G. (2015). "Las escalas de análisis en los estudios sobre el pasado reciente: a modo de introducción", *Avances del Cesor*, n.º 12, Primer semestre, pp. 91-96. Disponible en: <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/AvancesCesor/index>.
- Buch, A. (1999). "Periodizar la historia de las universidades argentinas: ¿para qué?", *Pensamiento Universitario*, n.º 8, pp. 103-104.
- Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Frederic, S. y Soprano, G (2009). "Construcción de escalas de análisis en el estudio de la política en sociedades nacionales", en: Frederic, S. y Soprano, G. *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 11-72.
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). "Historia de vida y métodos biográficos" en: Vasilachis, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, pp.175-212.
- Perazzi, P. (2014). "Peronismo, pos-peronismo y profesionalización: trayectorias académicas, estrategias de auto-preservación y círculos discipulares en la antropología porteña, 1945-1963", en: *Sociohistorica*, (34). Disponible en: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2014n34a02>.
- Revel, J. (2005). "Microanálisis y construcción de lo social", en: Revel, J. *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*, Buenos Aires, Paidós, pp. 41-62.
- Serna, J y Pons, A. (2001). "En su lugar una reflexión sobre la historia local y el microanálisis", en: Frías, E. y Carnicer, M. A. (Eds.). *Nuevas tendencias historiográficas e historia local en España*, Huesca, IIEA-Universidad de Zaragoza, pp. 73-91.
- Soprano, G. (2009). "Políticas, instituciones y trayectorias académicas en la universidad argentina. Antropólogos y antropología en la Universidad Nacional de La Plata entre las décadas de 1930 y 1960", en: Marquina, M.; Mazzola, C. y Soprano G. (Comps). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*, Buenos Aires, Prometeo, pp.111-152. P.147
- Suasnábar, C. y Soprano, G. (2005). "Proyectos políticos, campo académico y modelos de articulación Estado-Universidad en la Argentina y el Brasil", en: Rinesi, Soprano y Suasnábar (Comps.). *Universidad: reforma y desafíos*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 139-164.
- Zanetto, R. (2013). "Normalización universitaria en la Universidad Nacional del Sur. Reincorporaciones docentes en el Departamento de Humanidades", *Calidoscopio del pasado, XIV Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: <http://jornadas.interescuelashistoria.org/>.
- Zanetto, R. (2014). "Normalización universitaria en la Universidad Nacional del Sur. Impugnaciones a los concursos de la Ley n.º 22207 en el Departamento de Humanidades", *VII Jornadas de Historia de la Universidad Argentina*, Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Mar del Plata, 20 y 21 de noviembre.

Zapata, A. (2015). "Pensar la escalada de violencia y la violencia en escalas. Entramados de la "lucha antisubversiva" pre-dictatorial. Bahía Blanca, 1974/1976", *Avances del Cesor*, n.º 12, primer semestre, pp. 141-156. Disponible en: <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/AvancesCesor/index>.

Silvia T. **Álvarez**
Isabel **Clemente Batalla**
(Editoras)

**Narrativas desde América
Latina en torno a la soberanía,
la identidad y la autonomía.
Estados, regiones y actores
sociales**

In memoriam Raquel PAZ DOS SANTOS

Volumen 28

Índice

Estado, región y soberanía en América Latina: transiciones hacia el siglo XXI en clave de inserción internacional	1559
<i>Silvia T. Álvarez</i>	
Alianza del Pacífico: desafíos y enfrentamientos desde las visiones y el pensamiento de política exterior de América Latina	1570
<i>Raúl Bernal Meza</i>	
Entre “pibes”, “héroes” y una “graciosa majestad”. <i>Crónica</i> y las representaciones sociales de actores extra-deportivos argentinos e ingleses en la cobertura del Mundial de México 86.....	1577
<i>Carlos Sebastián Ciccone</i>	
Las Terceras Posiciones del peronismo setentista.....	1588
<i>Bruno Gerardo Cimatti</i>	
Soberanía, Autonomía e Identidad en la Discusión Teórica sobre Relaciones Internacionales de América Latina.....	1594
<i>Isabel Clemente</i>	
Neoliberalismo: la única mano invisible es la del Estado.....	1603
<i>Luciano Gabriel Lorenzetti</i>	
La importancia geopolítica, económica y militar de las Islas Malvinas.....	1610
<i>Oscar Mastropiero, Sebastián Mastropiero</i>	
Una historia poco conocida ¿Qué pasó en Tierra del Fuego en 1982?.....	1621
<i>Oscar Mastropiero, Carlos Tear, Daniel Argemi</i>	
Derechos Humanos durante el menemismo: políticas públicas, explotación sexual y tratados internacionales en Bahía Blanca.....	1632
<i>María Valentina Riganti</i>	

Estado, región y soberanía en América Latina: transiciones hacia el siglo XXI en clave de inserción internacional

Silvia T. Álvarez

Centro de Estudios del Siglo XX- Departamento de Humanidades- Universidad Nacional del Sur

alvarezst@bblanca.com.ar

En América Latina, la década del 90 está dominada por el fin de la Guerra Fría, la hegemonía de Estados Unidos, el triunfo del liberalismo, los derechos humanos y el mercado, un estado mínimo que consideraba a la soberanía como una frontera tanto en sentido político como simbólico, y el protagonismo de un regionalismo abierto. Por su parte, en los albores del siglo XXI se plantea un cuestionamiento de aquel “orden de cosas” y comienza a configurarse una etapa asociada al rol protagónico del estado y, con este, un retorno de la política. Como actividad destinada a ordenar la vida social humana, en vinculación con el curso de inserción internacional elegido, entonces, y las formas de integración regional son expresiones de tal cambio, se postula la necesidad de emprender acciones dirigidas a modificar las relaciones de poder con las grandes potencias y el “Centro” en general, como lugar referencial del conocimiento con proyección universal. En este nuevo camino, estado, región y soberanía se resignifican como objeto de enunciación de una nueva noción de política y de poder, en busca de nuevas formas de relación intra y extraregión. Se trata de la búsqueda de un nuevo Pacto Social a través del cual se establecen reglas de juego, bases necesarias de cualquier accionar político. A partir de tal planteo, el trabajo se dirige a identificar las nociones de estado, región y soberanía que coexisten en América Latina hacia el siglo XXI, teniendo en cuenta que estas constituyen en puntos de referencia al momento de abordar la dimensión política de nuestro tiempo en términos de inserción internacional.

El escenario político

Hacia principios del siglo XX, en el escenario de la globalización se consolidan nuevos centros de poder como resultado de un proceso que tiende a la multipolaridad. La agenda internacional agrega a las tradicionales problemáticas político-militares, que pierden 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 trata de cuestiones que incluyen una transformación espacial de las relaciones 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, propician la existencia de otros escenarios decisionales, donde las relaciones internacionales se resignifican.

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 del 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), constituyen el marco para una mayor autonomía de América Latina (Serbín, 2010)¹. Desde allí se revisa el papel 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 papel del Estado y las vías de su inserción internacional. Nuevos gobiernos en los que domina la adscripción a principios de nacionalismo económico, abandonan los modelos de alineamiento automático con las grandes potencias. Mientras en el ámbito interno, el Estado es un actor responsable de la inclusión social, en el ámbito externo, se busca fortalecer el multilateralismo y la vigencia del derecho en las relaciones internacionales, para lograr un mundo multipolar, equilibrado y justo, en el que prime la igualdad jurídica de los Estados, edificada sobre una cultura de paz internacional.

Al mismo tiempo, se incorporan nuevos proyectos de integración, en los cuales se advierte el desplazamiento de los temas de liberalización comercial y el creciente protagonismo de una agenda marcadamente política asociada a la promoción del desarrollo; la autonomía frente al mercado, las grandes potencias y a Estados Unidos; y la búsqueda de fórmulas alternativas para promover una mayor participación de actores no estatales que se acompaña de una legitimación social de los procesos de integración (Sahnauja, 2012: 33). Esto se refleja, por ejemplo, en los cambios que se registran en el MERCOSUR, la conformación del ALBA, primero y, más tarde, en la UNASUR y la CELAC. En el marco de estas formas de integración (Riggirozzi y Tussie, 2012), se busca reemplazar una noción egoísta de soberanía por otra más solidaria de carácter regional, presentándose así una soberanía ampliada, al compás de un nuevo imaginario latinoamericano.

En este contexto, se afianza un regionalismo pos-hegemónico² que implica, en principio, una ruptura con el discurso dominante de fines del siglo XX alineado con los procesos de globalización neoliberal dirigidos por Estados Unidos. Este regionalismo se presenta como un espacio de contestación y resistencia, en donde adquiere importancia la política asociada a una agenda de desarrollo. Al mismo tiempo, busca la construcción de una integración en donde la autonomía sea la base de su realización y, a partir de la cual, se plantee una refundación de la política a la luz de categorías de análisis capaces de explicar la realidad. El pasado, asociado a formas distintas de dominación (políticas, económicas, sociales y culturales) busca ser superado a través de propias construcciones epistémico políticas. Se trata de un nuevo conocimiento de la realidad para una praxis política autónoma, lo cual implica la generación de propias reglas de juego. Pero, además, si bien se trata de un regionalismo dirigido por los Estados, en su entramado se encuentran también actores sociales diversos que demandan nuevas reglas³.

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. Los Estados reivindican soberanía como ejercicio de sus derechos y los actores sociales lo hacen como sujetos constituyentes, avalados e impulsados por el propio protagonismo que adquiere la democracia en el marco

¹ Rapoport y Míguez, desde la noción de autonomía asociada a la identidad regional, abordan la política exterior e inserción internacional de los países latinoamericanos y de la Argentina en particular, focalizando el análisis en la resistencia a los intentos hegemónicos de las grandes potencias y afirmando la existencia de una gran oportunidad para revertir la asimetría a través de una apuesta militante y antihegemónica de liberalización comercial y financiera en la región (2015).

² Este regionalismo también ha sido calificado como neoliberal y comercial (Lockhart, 2013; Briceño Ruiz, 2013).

³ Asimismo, promovido por Estados de variadas orientaciones ideológicas, aunque bajo la impronta general de un imaginario socialista, el nuevo regionalismo se encuentra condicionado por diferencias internas a la región (por ejemplo, la disputa territorial Chile-Bolivia o la política frente al narcotráfico y el terrorismo, en los casos de Colombia, Venezuela y Ecuador). Del mismo modo, en tanto Chile, Colombia, Perú y México tienen acuerdos de libre comercio o asociación con Estados Unidos, la Unión Europea y la región del Asia Pacífico, siguiendo la línea del regionalismo abierto (Bartesaghi, 2014: 44); Venezuela, Ecuador y Bolivia representan la posición más crítica a Estados Unidos, presentándose como bastión contrahegemónico de la mano de la diplomacia de los pueblos.

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 el MERCOSUR surge en el marco del regionalismo abierto y busca reorientar su rumbo en la línea de este nuevo regionalismo pos-hegemónico, ALBA y UNASUR se presentan como ejemplos más característicos de este último y CELAC se inicia en un camino que resulta semejante. Este recorrido puede realizarse a través de sus tratados constitutivos, cuyos rasgos más significantes serán reseñados a continuación, como punto de partida para nuestro análisis.

En el recorrido que se realiza desde el MERCOSUR a la CELAC, y más allá de los diferentes espacios subregionales, objetivos específicos y agendas, se configuran, amplían y consolidan algunos puntos cardinales en donde las nociones de Estado, región y soberanía adquieren singular importancia, sea porque aluden específicamente a ellos o los atraviesan. Estos son:

- a) La centralidad del Estado como espacio y actor principal en los procesos decisorios.
- b) El reconocimiento de la diversidad de las culturas y la importancia de la identidad cultural.
- c) La referencia a una historia común, que señala a los pueblos originarios, la colonización y la independencia como hitos fundacionales.
- d) La conciencia de pertenencia a un mundo global en el cual debe realizarse la inserción internacional sobre bases multilaterales.
- e) La relevancia de la política como eje de realización de la integración, signada por la democracia y los derechos humanos.
- f) La premisa de que la soberanía es puntal y base para un proyecto de carácter autónomo, en donde el poder de pueblos y naciones, Estados, subregiones y región constituyen *locus* de poder.

El escenario político que se presenta a comienzos del siglo XXI, ante una resignificación de la política, mediada por la cultura, se asocia a la idea de un Estado que busca refundarse a la luz de las propias realidades de América Latina y del reconocimiento de su diversidad en su unidad. Del mismo modo, se busca una inserción internacional que, teniendo en cuenta sus particularidades, sea capaz de establecer una relación entre iguales con los diferentes actores intra y extra región.

Estados

El tratado constitutivo de la UNASUR, partiendo de la centralidad de los Estados, reconoce dentro de ellos la existencia de naciones multiétnicas, plurilingües y multiculturales, mientras que en la CELAC llega a plantearse la existencia de Estados plurinacionales. De esta manera, se pasa de un reconocimiento de la heterogeneidad de las naciones a la posibilidad del reconocimiento de varias naciones en un Estado y la interculturalidad se presenta como una transformación de la comprensión y la práctica de la política.

Las naciones son multiétnicas, en el sentido de que una sociedad está integrada por diversos grupos étnicos, con historias, culturas ancestrales y mitos compartidos, vinculados por un sentimiento de solidaridad. Las naciones son también plurilingües por existir locutores que manejan dos o más lenguas, una de ellas materna y la, o las, restantes, adquiridas —en los entornos culturales o en las escuelas—, así como por la interrelación que se establece entre ellas. Pero las naciones son también multiculturales, una noción que ingresa en el campo esencialmente político. De esta manera, el multiculturalismo es, a la vez, una crítica y una defensa del liberalismo: se trata de complementar “los principios tradicionales de los derechos humanos con una teoría de los derechos de las minorías”, empresa en donde el Estado ejerza “una teoría de la justicia omniabarcadora [que] incluirá tanto derechos universales, asignados a los individuos independientemente de su pertenencia de grupo, como determinados derechos diferenciados de grupo, es decir, un ‘status especial’ para las culturas minoritarias” (Kymlicka, 1996: 18-19).

Por su parte, el pluriculturalismo reconoce la existencia y la igualdad del otro, sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial, y juntas constituyen la totalidad nacional. Plantea, en definitiva, una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa (Walsh, 2008: 141-142, Maldonado-Ledezma, 2011: 55).

Finalmente, la interculturalidad se basa en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad. Desde esta perspectiva, no basta la tolerancia del otro y el reconocimiento de sus derechos. Por ello, busca reconceptualizar y refundar estructuras que pongan en escena y en relación equitativa a lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir y siendo parte de una cultura común (Walsh, 2008: 141-142; de Sousa, 2007: 18).

La dimensión cultural, desde el multiculturalismo a la interculturalidad, que cobra protagonismo en los tratados que se dirigen a conformar un nuevo regionalismo, en parte expresa e impulsa los propios procesos de transformación estatal de la región. Esta se refleja en las constituciones que fueron reformulándose desde los años 90 en América Latina al incorporar la categoría de la dimensión cultural, sea para reconocer la diversidad, en perspectiva multicultural, o para promover una política pluricultural dirigida a implementar una democracia plural en donde la dimensión intercultural y plurinacional cobran relevancia (Fernández y Argüello, 2012)⁴.

Los estados buscan, entonces, reemplazar su cualidad como nación para referirlos como culturales en un sentido amplio, desde lo multicultural a lo intercultural⁵. Por último, cabe señalar que la diversidad cultural que, explícitamente, reconocen los Estados latinoamericanos, más allá de sus implicancias internas, de cara a la integración regional, marca que el proceso de unidad regional ha de reconocer tal diversidad. En otros términos, diferenciar las particularidades culturales de los Estados constituye una de las bases para cualquier proyecto de alcance regional.

Regiones

La resignificación del Estado, y las nuevas denominaciones que derivan de aquélla, encuentran su correlato en la propia resignificación o red denominación de América Latina como región. Si bien existen

⁴ Para una breve revisión histórica sobre el reconocimiento jurídico de los derechos indígenas, véase Rodríguez Pinto y Domínguez Ávila (2011).

⁵ Esta se refleja en las constituciones que fueron reformulándose desde los años 90 en América Latina al incorporar la categoría de la dimensión cultural, sea para reconocer la diversidad, en perspectiva multicultural, o para promover una política pluricultural dirigida a implementar una democracia plural en donde la dimensión intercultural y plurinacional cobran relevancia. La mayoría de las reformas y nuevos textos constitucionales modifica el sentido de la unidad nacional, reconoce las diversidades y plantea una mayor valorización del pluralismo; ampara especialmente a grupos tradicionalmente discriminados, como los indígenas y las comunidades negras; reconoce sus lenguas como oficiales y un poder judicial propio y autonomía de sus territorios para la resolución de ciertos conflictos, de acuerdo con sus propias cosmovisiones. En cualquier caso, se cuestiona la pretendida homogeneidad del Estado y, al hacerlo, también se presenta la necesidad de reconocer la propia diversidad de América Latina. La constitución de Colombia, en 1991, constituyó un punto de inflexión para la región y el mundo en general, a la que seguirían, más tarde, la Constitución de Ecuador (1998) y Venezuela (1999). Ecuador (2008) y Bolivia (2009), por su parte, a través de sus constituciones declaran ser Estados unitarios plurinacionales, y establecen una forma de Estado sin antecedentes en la región, a partir de la cual se reconoce la principal demanda de los movimientos indígenas. Como señala Catherine Walsh, desestabilizan la hegemonía de la lógica, dominio y racionalidad occidentales, y postulan lógicas y racionalidades —«otras»— que parten de la diferencia y dan un giro total a la monoculturalidad y uninacionalidad fundantes. En este sentido, ambas constituciones plantean la noción de pluralización de la ciencia, incluyen los derechos de la naturaleza y postulan el buen vivir. La ciencia ya no se presenta como conocimiento universal y único, propio de la modernidad, sino en un sentido plural en donde los conocimientos ancestrales se legitiman, lo cual permite superar la racionalidad medio-fin, individual e instrumental. Mientras la naturaleza, históricamente, había sido considerada como bien de uso controlado por seres humanos superiores a ella, al posicionar la madre naturaleza o *Pachamama* en su carácter sujeto de derechos, reconoce el derecho de la naturaleza a existir. Por su parte, *el buen vivir* o bien vivir plantea la posibilidad de un nuevo contrato social, en las antípodas del Contrato social roussonian, enraizado en la relación y convivencia ética entre humanos y su entorno.

diversos criterios para definir una región —geográficos, culturales, económicos, políticos, voluntarios—, genéricamente alude al conjunto de Estados, no necesariamente contiguos, que tienen intereses o valores comunes con respecto a ciertos asuntos de naturaleza política, económica y/o cultural, pero es, al mismo tiempo, una construcción social e histórica (Alzugaray Treto, 2009: 18 ss). La región es una realidad cambiante por diversos factores, entre ellos el propio devenir de las ideas y las ideologías, en un sentido amplio, así como de los propios contextos internos y externos a ella (Viales Hurtado, 2010: 161).

Si el Estado se configura culturalmente, la región es su correlato. A través de la historia, diversas denominaciones se dieron a aquel espacio de más de veinte millones de kilómetros cuadrados conquistado por Europa; cada una de estas denominaciones reconoció actores que los enunciaron y fundamentaron en un tiempo y un espacio determinados⁶.

Se trata de ¿América Latina?, ¿Patria Grande?, ¿Nuestra América?, ¿América Latina y el Caribe?, ¿Abya Yala?, ¿América pluricultural?

Si bien las lenguas neolatinas que existen en América Latina —español, portugués y francés— justifican su histórica y generalmente aceptada denominación⁷, el adjetivo “latina” tradicionalmente se ha vinculado a un legado imperial y eurocéntrico, al hacer referencia a un espacio resultado de procesos de colonización, en donde quedan excluidos indígenas, africanos y asiáticos (Bethell, 2012: 56 ss). En otros términos, ha dominado la creencia de que América Latina es un concepto creado como instrumento cultural y defensivo frente al expansionismo anglo-sajón de América del Norte y, por tanto, una nueva expresión de los imperialismos europeos sobre la región, aunque, en realidad, también habría sido utilizada esta expresión por escritores e intelectuales hispanoamericanos⁸. Sin embargo, hacia el siglo XXI va cobrando fuerza, desde la propia región, una nueva postura que vindica más aspectos sociológicos, lingüísticos y culturales, a través de los cuales se apela a un reconocimiento de sus características propias y no a un cambio de denominación. Desde esta lectura, América Latina busca reconocer bases, referentes y orígenes de su identidad, solapados por el imperio de formas de dominación política y cultural externas.

A principios del siglo XXI, la CELAC da señales de la conformación de un espacio regional que coincide con los propios límites de América Latina y del Caribe y se muestra como un paso trascendental en la constitución de la Patria Grande y de Nuestra América —en el sentido de autonomía necesaria en el escenario internacional para su realización como región. Ambas calificaciones, o renovadas denominaciones de América Latina y el Caribe, se sustentan en el propio Tratado constitutivo de CELAC, que señala a los héroes de la independencia como grandes referentes, en tanto forjadores de la liberación política de España, y primeros formuladores de proyectos políticos que concebían una conciencia “americana”. En un sentido amplio CELAC, como la Patria Grande o Nuestra América, es una apelación a un reconocimiento de un pasado lejano, en donde se vislumbraba y proyectaba tal posibilidad. Se trata de la revalorización de la historia regional como vía de refundación política que se dirige a establecer un nuevo pacto social, claramente expresado en una búsqueda al interior de la región que comparte la

⁶ Referencias sobre el tema pueden encontrarse en Quijada, 1998; Rojas Mix, 1991; Mignolo, 2005; Bethell, 2012; García Canclini, 2004: 132-137.

⁷ La integran la Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Se discute la inclusión de Belice, la región francófona de Canadá, los estados y posesiones hispanohablantes de Estados Unidos, en especial Puerto Rico e Islas Vírgenes e los Estados Unidos y las posesiones francesas en América (Guadalupe, Guayana Francesa, Martinica, San Bartolomé y San Martín).

⁸ Sin embargo, una serie de escritores e intelectuales hispanoamericanos, muchos de ellos, es cierto, residentes en París, habían usado la expresión América Latina varios años antes (José María Torres Caicedo, periodista, poeta y crítico colombiano (1830-1889), Francisco Bilbao, intelectual socialista chileno (1823-1865) y Justo Arosemena, jurista, político, sociólogo y diplomático panameño colombiano (1817-1896). El punto a destacar aquí es que ninguno de los intelectuales y escritores hispanoamericanos que usaron por primera vez la expresión “América Latina”, ni sus homólogos franceses y españoles, pensaban que ésta incluía al Brasil. “América Latina” no era más que otro nombre de la América española.

necesidad de identificar su unidad ante el sistema internacional. Se trata de recuperar, profundizar y ampliar un proceso signado por proyectos autónomos⁹.

Sin embargo, Abya Yala, se dirá también, es el verdadero nombre con el que se identifica la región “latinoamericana”. Abya Yala, en idioma kuna (Panamá), significa “tierra en plena madurez”. Este es el término con que los movimientos indígenas denominan a todo el continente americano, porque “llamar con un nombre extranjero nuestras ciudades, pueblos y continentes equivale a someter nuestra identidad a la voluntad de nuestros invasores y a la de sus herederos” (Muyolema, 2001). Poco a poco, en los diferentes encuentros del movimiento de los pueblos originarios, el nombre América va siendo sustituido por Abya Yala, indicando así la presencia de otro sujeto enunciador del discurso, hasta aquí callado y subalternizado en términos políticos: los pueblos originarios. En este sentido, tal denominación es también una apelación a la interculturalidad¹⁰.

En este recorrido es posible advertir que la noción de América Latina y el Caribe, que coincide con el propio espacio de la CELAC, incluye Estados que no formaban parte de la misma y actores sociales que no eran considerados o reconocidos como actores políticos. Detrás de la región también se configura una concepción política de América Latina que, nuevamente, remite a una matriz cultural, permeada por objetivos estratégicos y modalidades de inserción internacional.

Acaso la noción de América pluricultural sea la más apropiada para definir ese nuevo espacio, en donde claramente se expresaría la historia de la región y la diversidad y contradicciones que puede encerrar. Sin ambas, resultaría imposible explicar la complejidad de los tiempos, los espacios y los actores que interactúan en ella. Hablaría, asimismo, de las historias que la integran y pondría de manifiesto su visión de la propia realidad. América Latina, América del Sur, Abya Yala resultan en regiones que podrían representar la América pluricultural.

Soberanías

Asociado a las nuevas cualidades del Estado y la región, la soberanía, de raíz jurídica, es revalorizada por entenderla como la base sobre la cual construir un sistema entre iguales. Así, adquiere un carácter político, lo cual plantea también distintas interpretaciones en torno al propio relacionamiento con el sistema internacional, ya que implica un accionar referido a la posibilidad de influir sobre el poder, obtenerlo o conservarlo, y se dirige a ordenar la vida jurídica de la comunidad. Como señala José Antonio Sanahuja, por un lado, tanto en el discurso como en la práctica, la defensa de la soberanía ha sido obstáculo en el proceso de organización regional, pero por otro, fue también un factor empleado para enfrentar el imperialismo y la dominación externa, y ha sido fuente de inspiración para proyectos propios. Desde este punto de vista, la soberanía se presenta como “defensa” o “un instrumento de autonomía contra la

⁹ La Patria Grande, por su parte, alude en sus orígenes, a través de hombres como Simón Bolívar, San Martín y José Artigas en la primera mitad del siglo XIX, y Manuel Ugarte un siglo más tarde, a la idea de una unidad hispanoamericana. No obstante, cuando en 1824, Bolívar invitaba a los representantes de todos los gobiernos y pueblos de América para arreglar “nuestros asuntos americanos”, no incluía a Estados Unidos, Haití y Brasil, puesto que, desde su perspectiva, su lengua, su historia y su cultura eran extrañas. Su economía y su sociedad se basaban en el tráfico de esclavos y la esclavitud, que había sido repudiada “aunque no enteramente abolida”, en la mayoría de las repúblicas hispanoamericanas. Más aún, para Bolívar, Brasil aún formaba parte de la Europa que despreciaba y temía, en gran parte porque había mantenido el sistema monárquico, aún se autodenominaba “Imperio” y abrigaba ambiciones imperialistas en el Río de la Plata.

Si bien en un contexto histórico diferente, en tiempos en que ya Estados Unidos se posiciona como una potencia imperialista para el sur del continente, en 1891 el cubano José Martí publica el ensayo Nuestra América, que representa una invocación a una América unida —hispanoamericana reconocida en su historia y diversidad cultural, en donde cobra relevancia su identidad que ha de develarse y realizarse sobre ideas propias elaboradas a partir una realidad distinguida por sus particularidades.

¹⁰ La primera vez que se utilizó tal denominación en sentido político fue en la II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, realizada en Quito en 2004.

influencia externa” (Sanahuja, 2012: 1). Así, en el marco del nuevo regionalismo, la autonomía está representada por la libertad de acción que deviene de la propia soberanía¹¹.

La soberanía, en crisis en el marco de la hegemonía del neoliberalismo, reingresa en un campo esencialmente político. 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 apelar al poder de y al control sobre lo propio, en donde la dimensión cultural tiene cada vez mayor importancia. Como correlato, cobran relevancia la soberanía estatal, la soberanía popular y la soberanía regional.

En este sentido, si la soberanía estatal sigue teniendo relevancia, los Estados, a un mismo tiempo, buscan reivindicarla e integrarla en el plano de la soberanía regional, en donde actores gubernamentales y civiles deben dirigirse a mancomunar propuestas y políticas que presenten a América Latina como un bloque soberano frente a los actores externos. Este cambio se refleja, por ejemplo, en los organismos de ALBA, UNASUR y CELAC. El MERCOSUR tampoco escapa a ello, ya que atraviesa su propio proceso de transformación al compás de esta nueva etapa.

De esta manera, se asiste a un nuevo protagonismo de la soberanía, en su doble dimensión, externa e interna, pero, al mismo tiempo, en una noción superior de la misma, de corte regional. Ahora se fundamenta en la soberanía popular, en el poder constituyente, para sentar las bases de una nueva institucionalidad. La importancia de la soberanía interna, asociada a los pueblos, llega a adquirir una dimensión transnacional —claramente expuesta en el ALBA, en particular— a través de la diplomacia de los pueblos (Díaz Martínez y Chacón Cancino, 2010: 4 ss). Se expresa como un reflejo de la propia relevancia de los movimientos sociales dentro de los bloques regionales (de naturaleza básicamente estatal) y contribuye a poner en evidencia la dimensión de la soberanía interna, intrínsecamente propia al Estado¹².

La soberanía externa, que se presenta como base de sustentación de las relaciones interestatales, desde el punto de vista del poder de los actores, alude a la no sumisión del Estado ante otros actores. Esta soberanía reconoce dos dimensiones: legal y westfaliana (Krasner, 2001: 22 ss).

La soberanía, en sentido legal, se asocia a los conceptos de igualdad jurídica e independencia de los Estados, y supone el real reconocimiento de tratamiento recíproco. Esta última dimensión de la soberanía representa la base del sistema westfaliano porque reconoce la existencia misma de los Estados y la forma de relación entre ellos. En este sentido, implica la igualdad ante la ley internacional, base de una sociedad justa; igualdad de derechos y deberes internacionales, que incluye los derechos a la defensa, la conservación, la jurisdicción, la independencia; existencia de normas efectivas que protejan los derechos de todos y cada uno de los miembros de la comunidad internacional; e igualdad en la adopción de nuevas normas, lo cual significa que ningún Estado puede estar obligado a aceptar una norma cuando no ha concurrido expresa o tácitamente a su aceptación. La soberanía legal es el punto de partida para el multilateralismo que busca superar las históricas tensiones entre los principios y la concreción de los mismos. De esta manera, hacia principios del siglo XXI se habla de formas de multilateralismo realmente existentes que han de ser superadas por otras. Así, el pasado y el futuro se expresan en pares dicotómicos:

¹¹ Sobre el papel de la soberanía en América Latina y diferentes perspectivas, véase Álvarez, 2012a, 2012b, Legler, 2013; Serbín, 2010.

¹² La renovación referida reconoce como instancia iniciadora la IV Cumbre de las Américas celebrada en Mar del Plata (Argentina) en noviembre de 2005, de la cual participan todos los jefes de estado del continente americano, con excepción de Cuba. Si bien el lema oficial es *Crear Trabajo para Enfrentar la Pobreza y Fortalecer la Gobernabilidad Democrática*, prima la discusión sobre el ALCA.

multilateralismos dependiente/independiente, viejo/nuevo, ideal/real, formal/ficcional, conflictivo/cooperativo, nominal/efectivo, colonial/soberano.

La soberanía westfaliana, por su parte, definida como el atributo del Estado que 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, es central en tiempos del nuevo regionalismo, en tanto se piensa y se realiza desde los propios Estados y en base a sus propios intereses, que siempre han de prevalecer. La territorialidad se expresa puertas adentro de la región y se vehiculiza en distintos conflictos internos a los Estados o entre los Estados. Del mismo modo, cobra centralidad la territorialidad ante las protestas de la región frente a los movimientos de Estados Unidos dirigidos a ampliar sus bases militares en el continente o su política. En términos de autonomía decisional, la soberanía westfaliana se dirige a la toma conjunta de decisiones entre los Estados y, al mismo tiempo, se presenta como defensa frente a las políticas de las grandes potencias¹³.

La soberanía interna, 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 constituido¹⁴, se resignifica al presentarse bajo un espacio ampliado, con implicancias geopolíticas, y hacer referencia a la multiplicidad y a la diversidad. De esta manera, los pueblos pasan a tener un protagonismo clave, en cuanto sujetos de los Estados, pero situados en un espacio que los integra en un plano horizontal y ascendente, en tanto reclamos y búsqueda de incidencia en los procesos decisionales. Como señala Hildebrando Vélez, los movimientos sociales constituyen, frente a la soberanía “la manera en que los desposeídos se aglutinan y demandan, así el pueblo se constituye en actor político y se expresa la esencia de la soberanía de los pueblos, que es precisamente esa potencia de instaurar el legítimo derecho y justicia para todos” (2011: 25)¹⁵.

La soberanía regional¹⁶ se proyecta, finalmente, como el eslabón necesario para participar de un nuevo orden justo y pacífico, apelando a un proyecto común, a una identidad de intereses y a la unidad frente al sistema extra región. Estados y pueblos se sienten partícipes de escenarios regionales compartidos. En este sentido, la soberanía regional, que comprende las dimensiones propias del Estado, implica fundamentalmente al conjunto de Estados que se siente integrante de una comunidad que comparte intereses comunes y una identidad también común, y que se reconoce como referente último en sus propias fronteras. Los Estados acuerdan, como base de una política regional, seguir siendo soberanos,

¹³ En 2009, el *Acuerdo Complementario para la Cooperación y Asistencia Técnica en Defensa y Seguridad* por el cual Colombia permitía que Estados Unidos instalara bases militares en su país, generó un conflicto entre Colombia y Venezuela que fue tratado en UNASUR. En 2013, el avión en el que viajaba el presidente de Bolivia, Evo Morales, cuando regresaba a La Paz tras haber participado de la Cumbre de Países Exportadores de Gas en Moscú, se vio forzado a aterrizar en Viena, en vista de que las autoridades aeronáuticas de Francia y Portugal, Italia y España le negaran sobrevolar su espacio aéreo bajo la sospecha de que en el avión también se encontraba Edward Joseph Snowden. El episodio también fue tratado en la UNASUR.

Del mismo modo, mientras países como Colombia o Paraguay han aceptado la instalación de bases militares en sus territorios, desde MERCOSUR a CELAC se han realizado denuncias periódicas.

¹⁴ La importancia otorgada por el MERCOSUR a la soberanía popular se ejemplifica en el campo de las instituciones políticas (Parlamento del MERCOSUR, PARLASUR) y sociales (Somos MERCOSUR y Cumbres Sociales del MERCOSUR). Encuentra también referente en la constitución de ámbitos no gubernamentales que, aunque presentan demandas ante el MERCOSUR, reconocen la posibilidad de articularse con éste y buscan tomar parte en el proyecto de integración (Programa MERCOSUR Social y Solidario). Son también ejemplos las mediaciones officiosas de la UNASUR en crisis políticas regionales así como la propia sanción del Protocolo Adicional o Cláusula Democrática suscrito el 26 de noviembre de 2010 —que debe aplicarse en caso de ruptura o amenaza de ruptura del orden democrático, de una violación del orden constitucional o de cualquier situación que ponga en riesgo el legítimo ejercicio del poder y la vigencia de los valores y principios democráticos.

¹⁵ Un ejemplo es la manifestación frente a la Cumbre Unión Europea CELAC llevada a cabo en junio de 2015 en Bruselas, en la cual los movimientos sociales reclamaron soberanía de los pueblos frente al modelo de comercio promovido por las multinacionales.

¹⁶ Ejemplos de un nuevo orden de cosas que sustenta distintas formas de soberanía, se expresan en la creación del Banco del Sur (soberanía financiera), la suscripción del Tratado Energético Sudamericano (soberanía de recursos energéticos), y la fundación de TelesUR (soberanía comunicacional y cultural).

pero, aun así, buscan construir una soberanía común a los efectos de hacer frente a políticas de poder extrarregionales, constituyéndose la soberanía en una expresión que pretende traducir la vocación de igualdad entre pares del sistema externo a la región. Es ahí donde la soberanía llega a adquirir su expresión política plena y se presenta como autonomía y libertad al mismo tiempo. Es una soberanía que, como emancipatoria, se constituye en puntal de relaciones en igualdad de condiciones con otros actores. Emerge así, una soberanía ampliada, en el marco de un nuevo imaginario latinoamericano, que se identifica con una región común y una comunidad de destino (Casalla, 2004).

Este poder de Estados y región, mediado y sustentado por una soberanía popular que es transnacional, refiere a los derechos que asisten a los actores —estados, regiones, pueblos— a ejercer autoridad y control sobre “un bien que se considera propio” en un espacio determinado. Entra en escena así, la soberanía interdependiente, que alude 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. En esta línea, el “control sobre” se ejerce o busca ejercerse sobre tres áreas centrales: el territorio, la economía y el conocimiento (Vélez, 2009).

En última instancia, detrás de la soberanía, subyace un problema en torno a los procesos de tomas de decisiones que afecta a los planos intrarregional, interestatal y transnacional. Así, las lecturas sobre la soberanía cultural constituyen una vía de análisis necesaria para interpretar creencias e intereses en juego y diagramar políticas que atiendan a una región que pueda ser capaz de asociar voluntad y praxis política.

Reflexiones finales

El Estado dentro del regionalismo pos-hegemónico es —o puede ser— Estado Nación, pero también es o puede ser plurinacional y, de esta manera, la cultura se expresa desde el multiculturalismo a la interculturalidad.

La región busca expresarse en una América Latina y el Caribe que encuentra su clave interpretativa en un ideal que se dirige a la defensa su autonomía decisional, y sus cualidades de “Nuestra América” y la “Patria Grande” buscan expresarlo. Tal autonomía encuentra su manifestación también en las distintas formas que adquiere la soberanía. Se trata de una soberanía legal, pivote necesario para una relación entre iguales con otros actores, fundamentalmente externos a la región; una soberanía westfaliana, a través de la cual se salvaguarda la autonomía decisional y la integridad territorial; y una soberanía interdependiente, a través de la cual se ejerce el control sobre los bienes propios.

En cualquier caso, la soberanía adquiere importancia porque se restituye el papel del Estado como tomador de decisiones, agente de la integración regional, mientras se busca reconocer el papel de los diversos actores que forman parte de aquél como últimos referentes del poder. En el mismo sentido, la soberanía regional se plantea desde una dimensión política en tanto es la región la que se presenta como soberana, en su capacidad y potestad de decidir. En estos términos, no se trata de una supranacionalidad sino de un espacio que concertar determinados principios en común y decide actuar en común.

Bibliografía

- Álvarez, S. T. (2012a). “La soberanía estatal en perspectivas contemporáneas: del centro a la periferia y del poder a la resistencia”, *Cuadernos Americanos*, n.º 141, julio-septiembre, pp. 147-174.
- Álvarez, S. T. (2012b). “Las soberanías del Mercosur”, en: Bernal Meza, R. y Álvarez, S. T. (Coords.). *América Latina: integración e inserción*, Santiago-Bahía Blanca, Universidad de Santiago de Chile (IDEA-USACH).

- Alzugarra y Treto, C. (2009). “La construcción de regiones: un acercamiento teórico inicial para su aplicación comparada a América Latina y el Caribe”, *Documento de Trabajo*, México, Centro de Estudios y Programas Interamericanos.
- Bartesaghi, I. (2014). “El MERCOSUR y la Alianza del Pacífico, ¿Más diferencias que coincidencias?”, *MAP, Revista Mundo Asia-Pacífico*, vol. 3, n.º 1, enero-junio, pp. 43-56.
- Bethell, L. (2012). “Brasil y ‘América Latina,’” *Prismas, Revista de historia intelectual*, n.º 16, pp. 53-78.
- Briceño Ruiz, J. (2013). “Ejes y modelos en la etapa actual de la integración económica regional en América Latina”, *Estudios Internacionales*, n.º 175, pp. 9-39.
- Casalla, M. (2004). “La soberanía ampliada”, *La Nación*, 1 de diciembre. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/658869-la-soberania-ampliada>, consultado el 2 de marzo de 2015.
- De Sousa, B. (2007). *La reinvencción del Estado y el Estado plurinacional*, Cochabamba: Alianza Interinstitucional, Cenda, Cejis, Cedib, pp. 139-152.
- Díaz Martínez, K. y Chacón Cancino, P. (2010). “Diplomacia de los Pueblos: Democracia participativa e integración regional”, *IV Encuentro Internacional Economía Política y Derechos Humanos*, Buenos Aires, Centro de Estudios Económicos y Mentores de Políticas Públicas, 9 al 11 de septiembre. Fernández, J. J. y Argüello, J. (2012). “Aspectos constitucionales del multiculturalismo en AL”, *Pensamiento Constitucional*, XVI, n.º 16, pp. 117-140.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, Gedisa.
- Krasner, S. D. (2001). *Soberanía, hipocresía organizada*, Barcelona, Paidós.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*, Madrid, Paidós, Ibérica.
- Legler, T. (2013). “Posthegemonic Regionalism and Sovereignty in Latin America: Optimists, skeptics, and an Emerging Research Agenda”, *Contexto Internacional*, vol. 35, n.º 2, pp. 325-352.
- Lockhart, N. F. (2013). “La identidad de Unasur: ¿regionalismo post-neoliberal o post-hegemónico?”, *Revista de Ciencias Sociales*, n.º 140, pp. 97-109.
- Maldonado Ledezma, I. (2011). “Estados-nación, identidades subalternas e interculturalismo en América Latina”, *Revista Lider*, (13), 18, pp. 53-67.
- Mignolo, W. (2005). *The idea of Latin America*, Oxford, Blackwell.
- Muyolema, A. (2001). “De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje”, en: Rodríguez, I. (Ed.). *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad*, Amsterdam - Atlanta, Rodopi, pp. 327-363.
- Quijada, M. (1998). “Sobre el origen y difusión del nombre ‘América Latina’. O una variación heterodoxa en torno al tema de la construcción social de la verdad”, *Revista de Indias*, vol. 58, n.º 214, pp. 595-616.
- Rapoport, M. y Míguez, M. C. (2015). “Desafíos y ejes para una inserción internacional autónoma de Argentina y América del Sur en el escenario mundial”, en: Simonoff, A. y Briceño Ruiz, J. (Eds.) *Integración y cooperación regional en América Latina: Una relectura a partir de la teoría de la autonomía*, Buenos Aires, Biblos.
- Riggiozzi, P. y Tussie, D. (Coords.) (2012). *The Rise of Post-Hegemonic Regionalism*, New York, Springer.
- Rodríguez Pinto, S. y Domínguez Ávila, C. F. (2011). “Sociedades plurales, multiculturalismo y derechos indígenas en América Latina”, *Política y cultura*, n.º 35, pp. 49-66.
- Rojas Mix, M. (1991). *Los cien nombres de América Latina*, San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Sanahuja, J. A. (2012b). “Regionalismo post-liberal y multilateralismo en Sudamérica: El caso de UNASUR”, en: Serbín, A.; Martínez, L. y Ramanzini Júnior, H. (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 2012, Buenos Aires, CRIES, pp. 19-72.

Serbín, A. (2010). “Regionalismo y soberanía nacional en América Latina: los nuevos desafíos”, *CRIES*, n.º 15, 5-27.

Vélez, H. G. (2009). *La soberanía energética, un concepto del ambientalismo para la acción*. Disponible en: www.bolpress.com. Consultado el 1 de octubre de 2014.

Viales Hurtado, R. (2010). “La región como construcción social, espacial, política, histórica y subjetiva. Hacia un modelo conceptual/relacional de historia regional en América Latina”, *Geopolítica(s)*, vol. 1, n.º 1, pp. 157-172.

Walsh, C. (2008) “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, *Tabula Rasa*, pp. 131-152.

Alianza del Pacífico: desafíos y enfrentamientos desde las visiones y el pensamiento de política exterior de América Latina

Raúl Bernal-Meza

Universidad Arturo Prat (Chile) - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires -Universidad de Buenos Aires
bernalmeza@hotmail.com

Presentación y síntesis

Retomando análisis recientes que hemos desarrollado sobre la Alianza del Pacífico, vale la pena tener en cuenta el porqué de los debates que genera, así como las estrategias y la superposición de iniciativas de integración y regionalismo.

Las economías latinoamericanas han tenido históricamente una enorme dependencia de las economías desarrolladas, la que se ha expresado —entre otras formas— a través de los flujos de comercio. Contemporáneamente, Estados Unidos, la Unión Europea y, más recientemente, la región Asia-Pacífico (en particular, China) se han transformado en ejes de atracción, por la vía de propuestas varias de acuerdos de libre comercio, como mercado para las exportaciones y origen de inversión extranjera directa.

En el proceso de desarrollo y de la cooperación hacia el objetivo del desarrollo económico, la visión sobre la integración ha sufrido importantes cambios. Esto ha puesto de relevancia los vaivenes del proceso, la sucesión de proyectos y modelos y lo difícil que ha sido imponer un acuerdo que se proyecte en el largo plazo.

El surgimiento de la Alianza del Pacífico (AP) ha vuelto a poner de manifiesto estas situaciones, agregando ahora el componente que los proyectos —AP, Mercosur, ALBA— expresan también estrategias distintas de inserción económica y, por tanto, ponen de manifiesto tanto las distintas visiones sobre el regionalismo como instrumento del desarrollo, así como las concepciones distintas sobre el desarrollo económico posible: entre estrategias autocentradas, con economías más bien proteccionistas o cerradas, herederas de la tradición neo-cepalina, y otras más abiertas y desreguladas, bajo el paradigma del “regionalismo abierto” (Bernal-Meza, 2015a).

Como ha ocurrido con el regionalismo en general (Bernal-Meza, 2009), estos son de diverso tipo. En América Latina, existe actualmente una contraposición entre proyectos que tienen una vocación más política, como UNASUR, mientras que otros un interés esencialmente económico, como la Alianza del Pacífico; mientras unos optaron por un regionalismo político de proyección sistémica (ALBA) y otros países se mantuvieron en un proyecto aun no alcanzado de mercado común (Mercosur).

El surgimiento de la Alianza del Pacífico (AP), impulsado por Chile, México, Perú y Colombia (2011), bajo el paradigma del “regionalismo abierto”, ha generado en América Latina reacciones muy diversas, que van desde su relativa atracción hacia terceros países, hasta su rotundo rechazo. Las primeras se sostienen en la argumentación de que la AP es una nueva alternativa para el desarrollo de la integración

regional, sirviendo de puente hacia los escenarios más dinámicos de la economía mundial, ubicados en el Asia-Pacífico. Las segundas, argumentan que el proyecto es una iniciativa tendiente a enfrentar y debilitar los procesos autónomos de integración, como la UNASUR, MERCOSUR y ALBA y ser un instrumento de la política hemisférica norteamericana.

Según Bartesaghi (2015), el estado actual de la agenda sudamericana —en particular del Mercosur— en lo que refiere a la suscripción de acuerdos comerciales, se ha transformado en uno de los asuntos mayormente debatidos al interior del bloque. Dicho debate es sostenido con mayor o menor éxito por el reclamo de los miembros más pequeños del Mercosur (Uruguay y Paraguay), pero más recientemente y de forma cada vez más firme, también por el sector privado brasileño. Entre las razones está justamente, la reciente creación de la Alianza del Pacífico (AP), que por sus características y miembros, logró posicionarse como un acuerdo de última generación, no ajustado a los clásicos modelos de integración.

La AP nace de una iniciativa del ex presidente peruano Alan García, que propuso conformar un área de integración profunda entre Chile, Colombia, Perú, México, Ecuador y Panamá. El término integración profunda fue definido como la libre circulación de bienes, servicios, personas y capitales, lo que de acuerdo a la teoría clásica de la integración supone la implementación de un mercado común (Bartesaghi, 2012).

En su sustento conceptual, la AP, aunque hace referencia al desarrollo reemplaza su importancia por el concepto de “competitividad” y no incluye un ideal de autonomía frente a Estados Unidos. Sin embargo, ambos criterios están muy presentes en el discurso integrador de otros esquemas.

Adicionalmente, si bien la heterogeneidad de posiciones respecto del *regionalismo*, el sistema internacional y ante Estados Unidos pasó a caracterizar el escenario latinoamericano a partir de la década del 2000, las diferencias en política exterior respecto de Washington no habían formado parte de la confrontación política intra-latinoamericana hasta el surgimiento de la Alianza del Pacífico.

El objetivo entonces es identificar las posiciones, visiones y pensamiento de la política exterior que los países que no forman parte de la AP tienen sobre ésta y evaluar el impacto regional de este nuevo modelo de integración.

Desarrollo

Todos los países que integran la Alianza representan modelos de apertura, liberalización y desregulación económica y comercial. Todos ellos tienen acuerdos de libre comercio con Estados Unidos y la Unión Europea. Adicionalmente, Chile y México lideran los procesos de internacionalización de las empresas privadas latinoamericanas, que constituyen el nuevo modelo de internacionalización de las economías y que sólo Brasil, como el único de los restantes países sudamericanos que integran el Mercosur o ALBA, tiene también como estrategia internacional. Asimismo, en los países de la AP el Estado juega un papel menos relevante en la economía, en comparación con los miembros del Mercosur y ALBA, a pesar de lo cual el nuevo agrupamiento fue impulsado por los gobiernos; lo que confirma un elemento común a todos los proyectos regionales y subregionales de integración: su perfil intergubernamental (Bernal-Meza, 2015a).

La AP se plantea un nuevo concepto, el de integración profunda, sin hacer mención al mercado común y tampoco conformando una unión aduanera de forma previa (Bartesaghi, 2015). ¿Dónde se encuentran las diferencias entre una visión de “integración hacia un mercado común (del tipo Mercosur) y una “integración profunda”? En el hecho que el primer ejemplo requiere, imprescindiblemente, de una conducción de los Estados, porque todas las políticas que son involucradas en un proceso de mercado común —políticas comerciales y aduaneras; políticas financieras; políticas migratorias; políticas de

coordinación macroeconómica, etc.— corresponden a las políticas públicas que deben llevar adelante los Gobiernos como los responsables de la administración de los Estados; mientras que una “integración profunda”, pone en manos también de otros actores con vocación o de acción internacional, como las empresas internacionalizadas, un rol central en la articulación de redes: cadenas globales de valor, inversiones, etc.

Paralelamente, la AP no establece mecanismos institucionales relevantes, lo que pone aún más en evidencia la visión empresarial que la sostiene, ya que justamente han sido los actores empresarios los habitualmente más renuentes a verse atados a compromisos formales vinculados con la integración. En este sentido, aquí se advierte la influencia de la APEC y de la cooperación empresarial y/o de actores privados en la región Asia-Pacífico.

Sin embargo, en la discusión sobre los modelos posibles o convenientes de integración para la región, se ha querido ver en ella un proyecto que confronta con aquellas visiones que ponen su eje en el desarrollo endógeno y que estarían representadas por los esquemas de integración proteccionistas, como ALBA, o neo-proteccionistas, como Mercosur. El núcleo de este debate se centra en el papel que juegan una visión de “libre mercado” y un Estado no intervencionista, donde la dinámica del desarrollo económico sería exógena, con la participación de empresas transnacionales —externas a la región o de esta— y movilidad de la inversión extranjera directa (IED), en el caso de la AP, versus la visión de un Estado más regulador, eje de un desarrollo endógeno centrado en el papel económico de grandes empresas y bancos con fuerte predominancia o exclusividad estatal, representado por ALBA y Mercosur y donde las grandes empresas estatales y los bancos estatales de desarrollo juegan un papel relevante en la inversión. Desde este punto de vista, la AP fomentaría la IED interna y externa a la región, mientras que ALBA y Mercosur promoverían mayormente la inversión local nacional o proveniente de los socios del bloque. Tanto ALBA como Mercosur promueven la inversión pública, la que en los países de la AP no juega un papel relevante¹. Al mismo tiempo, con la excepción de Brasil, sus economías están menos internacionalizadas y el papel que en ese proceso juegan las grandes empresas privadas es inexistente o poco relevante.

No considerando a Brasil, que es el único miembro del Mercosur con una importante dinámica política internacional, Venezuela, en ALBA y Chile, en la AP confrontan abiertamente en sus respectivas visiones sobre el sistema internacional: Chile, con una mirada más grociana porque su visión del sistema internacional transitó desde la visión anárquica de Hobbes a la más pacífica de Grocio; que se adaptó a las condiciones que caracterizaron al sistema internacional y al cambio de las reglas de juego vigentes luego del fin de la “guerra fría” (van Klaveren, 2012); con un enfoque de economía política liberal (Bernal-Meza, 2014) y gestión de política exterior y diplomacia según las características del modelo del “trading State” de Rosecrance y pragmatismo (Bernal-Meza, 2009a); mientras que Venezuela, el líder de ALBA, busca crear nuevos polos de poder, contra-hegemónicos, que permitan confrontar con Estados Unidos (Bernal-Meza, 2009a), Uruguay es el único socio en el cual ya se ha planteado la discusión sobre una eventual incorporación plena a la Alianza, lo que impactaría enormemente sobre el destino del Tratado de Asunción. Hasta la creación de la AP el debate en Uruguay sobre la integración posible se planteó en relación a la continuación de la pertenencia del país en el Mercosur, pero explorando otras posibilidades de asociación, específicamente con Estados Unidos.

ALBA

Los países sudamericanos de ALBA, en particular Venezuela y Bolivia, cuyos gobiernos han mantenido una estrecha cercanía política e ideológica, se han manifestado críticamente respecto de la Alianza del

Pacífico; en particular Venezuela, que vio en ella, desde el primer momento, una versión latinoamericana de la fracasada ALCA.

La AP, a primera vista, compite por la captación de miembros de características más o menos similares hacia los que se dirige ALBA: economías medianas y pequeñas, con similares desafíos por impulsar estrategias de inserción externas que les permitan mejores condiciones de desarrollo.

Entre los países que han adoptado las posiciones más agresivas respecto de la AP están Venezuela y Bolivia. En el primer caso, porque su gobierno ha considerado a la AP como una avanzada del imperialismo y del neoliberalismo en América Latina; en el segundo caso, porque ha asociado su oposición a la visión de libre comercio que tiene la AP, su conflicto con Chile con el problema del acceso al mar (Bernal-Meza, 2015a).

La situación de Brasil es la que presenta la mayor complejidad de todas las posiciones nacionales latinoamericanas frente a la Alianza del Pacífico. Esto es así porque se cruzan aspectos de política económica interna, con posiciones más nacionalistas que buscan la prioridad del Mercosur y, políticamente, de la UNASUR, sobre cualquier otro proyecto de integración, versus los sectores más liberales y los grupos empresarios, que creen ver en la Alianza una oportunidad de negocios que el país está perdiendo. Pero, asimismo, la Alianza del Pacífico enfrenta a Brasil con sus propios desafíos en tanto líder regional (Bernal-Meza, 2015a).

La Alianza del Pacífico es el ejemplo más claro del regionalismo abierto y contradice, por la misma razón, la idea de que es parte del “regionalismo post neoliberal”, porque mantiene del liberalismo económico y de las concepciones del neoliberalismo cuestiones claves que se proyectaron sobre las economías de la región, como las coincidencias en materias financiera, monetaria, comercial y de la relación entre el Estado y el sector público. Como señala Giacalone (2014: 43), citando un artículo de *Diario Financiero*¹, este regionalismo combina integración productiva, libre comercio de bienes y servicios y libre circulación del capital; con inserción internacional basada en la competitividad lograda en el ámbito regional; que su intención es profundizar y complementar lo ya estipulado bilateralmente en sus acuerdos comerciales y agregar temas concretos como integración financiera homologación tributaria, normas técnicas, etc.

Pero no se expresa como un proyecto supranacional y tampoco se la puede vincular con otro modelo o proyecto de integración, puesto que la filosofía es distinta y, al mismo tiempo, tal vez por la misma razón, de improntas individuales, aun cuando hay elementos en comunes —que tal vez fueron centrales para alcanzar su inserción en el TTP—, como la común buena relación con Estados Unidos. Debe recordarse al respecto, que el “regionalismo abierto”, para Chile, no solo fue una visión de la integración posible, de acuerdo a su modelo económico proveniente de la dictadura de Pinochet, sino la fuente esencial de la concepción de “economía política liberal” de su política exterior (Bernal-Meza, 2015).

La Alianza del Pacífico tiene características e implicancias que provocan simpatías —como las de Uruguay y Paraguay— y enemistades, como las de Venezuela, Bolivia, la Argentina y, en menor medida, Brasil. Pero en el grupo que rechaza la AP hay un caso contradictorio: Ecuador está aliado al grupo de los radicalmente opuestos, integrados en ALBA; pero, sin embargo, solicitó y obtuvo su incorporación como “observador”.

Más allá de la velocidad negociadora y de acuerdos que consiguió la Alianza en poco tiempo, los países que se integraron ya habían avanzado de facto en la integración en diferentes áreas, destacándose los avances en el acceso a mercados (acuerdos ya vigentes entre todos los miembros), promoción de exportaciones (oficinas de promoción conjuntas, ruedas de negocios, actividades diplomáticas conjuntas), movimiento de personas (eliminación de visas desde noviembre de 2012), mercado de capitales (la experiencia del MILA), alianza empresarial (existe un Consejo Empresarial de la AP), cooperación (en

¹ “La Alianza del Pacífico y el aporte empresarial”, *Diario Financiero*, 10 de octubre de 2013.

varios sectores como educación, académico, científico, sector financiero, empresarial etc.), oportunidades de negocios, Pymes, institucionalidad (Bartesaghi, 2014: 47).

¿Por qué solamente la Alianza del Pacífico ha logrado proyectarse a la economía capitalista industrializada. La integración de la AP a la economía capitalista industrializada de occidente se ha hecho a través de los acuerdos que sus miembros tienen con Estados Unidos y la UE² y, posteriormente, por su incorporación al TTP (Acuerdo TransPacífico de Cooperación Económica).

La razón de su integración a estas economías es que comparten con ellas algunos criterios básicos y que los países capitalistas centrales le han impuesto a las economías menos desarrolladas: apertura, libre mercado, aceptación de las normas de la OMC, negociación de los acuerdos TRIP, (propiedad intelectual), TRIMS (derechos financieros) etc.

Entre los acuerdos más importantes a los que se ha llegado es la instalación de embajadas y consulados comunes que permitan brindar a los ciudadanos de la Alianza los servicios diplomáticos necesarios. *La declaración de Cali* resalta la trascendencia de la apertura de la embajada compartida entre Chile, Colombia, México y Perú en Ghana, también el acuerdo entre Chile y Colombia de compartir embajadas en Argelia y Marruecos y entre Colombia y Perú de compartir una embajada en Vietnam.

Estos acuerdos implican progresos diplomático-políticos sin precedentes en la región.

Conclusiones

En un aspecto tienen razón quienes argumentan a favor de los modelos de regionalismo post-neoliberales o post-hegemónicos (Sanahuja, 2009;2012; Bizzozero, 2010; Lockhart, 2013), en el sentido que lo que disparó las diferencias entre los proyectos de integración y regionalismo fue el fracaso de ALCA, hecho que ponía de relevancia la pérdida relativa de la hegemonía norteamericana sobre América Latina. ALBA e, incluso, la UNASUR se opusieron a la propuesta hemisférica norteamericana, mientras la creación de la Alianza del Pacífico apuntó a sostener el vínculo con la potencia.

Nuestro análisis sobre la Alianza del Pacífico, evaluándolo en la lectura de los otros proyectos de integración y sus miembros (Bernal-Meza, 2015a), pone de relevancia algunos aspectos señalados por Bartesaghi (2014), Petrella (2012) y Valenzuela (2013), en el sentido que con la creación de la AP se disparó un debate sobre la contraposición de los dos modelos, el liderazgo por ésta y el Mercosur, aun cuando las diferencias entre los modelos de la AP y el Mercosur no son tan profundas, siendo más claras entre el primer bloque y ALBA (Bartesaghi, 2014). Así, mientras al bloque opositor del Mercosur se integraron Bolivia y Ecuador, países insatisfechos de lo alcanzado en el Mercosur —como Uruguay y Paraguay— comenzaron a ser atraídos por la dinámica que generaba la AP y, en particular, por la dimensión de su inserción en la región Asia-Pacífico y en el TTP; mientras el liderazgo sudamericano de Brasil quedaba ahora contenido por la presencia de México.

Si bien la AP aparece en confrontación con ALBA y Mercosur, son los gobiernos de ALBA, más el de Argentina, quienes se le oponen radicalmente, aun cuando la posición preliminar del nuevo Gobierno argentino ha anunciado su predisposición hacia la AP y un acercamiento a Chile, del cual la Argentina estuvo muy alejado estos últimos 12 años.

En síntesis, son diferencias políticas —respecto de la visión sobre los Estados Unidos—, la existencia (o no) del imperialismo y las políticas anti-colonialistas de Estados Unidos, más que las

² México, Chile, Perú y Colombia tienen acuerdos bilaterales con Estados Unidos y la UE. Costa Rica, que ha postergado su ingreso, tiene acuerdos con Estados Unidos, por vía del CAFTA-RD (Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, República Dominicana y Centroamérica) y con la Unión Europea, por vía del Acuerdo de Asociación entre Centroamérica y la Unión Europea.

diferencias en aspectos económicos las que diferencian a quienes toman partido a favor o en contra de la AP; mientras que en el caso de Brasil, ha sido la presencia de México en Sudamérica lo que más ha influido en la adopción de una posición diplomática de reserva frente a la AP.

No obstante, para otros países, como Uruguay y Paraguay, son las cuestiones vinculadas con las potencialidades de la inserción en la región Asia-Pacífico y en el TTP lo que les genera simpatías por la Alianza.

Las posiciones y debates que la AP ha desencadenado en los países de la región y las posiciones asumidas frente a ella por las políticas exteriores de los países no-miembros, pone de relevancia el alcance internacional, extra regional, que la AP ha obtenido, a diferencia de los restantes proyectos.

Bibliografía

- Bartesaghi, I. (2012). *Las uniones aduaneras: ¿Modelo de integración adecuado para los países de la región?*, Montevideo, CEFIR.
- Bartesaghi, I. (2014). “El Mercosur y la Alianza del Pacífico, ¿más diferencias que coincidencias?”, *Revista digital MUNDO ASIA PACÍFICO*, Centro de Estudios Asia-Pacífico, Universidad Eafit, vol. 3, n.º 4, enero-junio.
- Bartesaghi, I. (2015). “El papel de la Alianza del Pacífico en la dinamización de la agenda externa sudamericana”, en: Tremolada, E. (Ed.). *La arquitectura del ordenamiento internacional y su desarrollo en materia económica*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, pp. 343-363.
- Bernal-Meza, R. (2009) “El Regionalismo: conceptos, paradigmas y procesos en el sistema mundial contemporáneo”, *Revista Aportes para la Integración Latinoamericana*, año XV, n.º 21, pp. 1-29.
- Bernal-Meza, R. (2009a). “Latin American Concepts and Theories and Their Impacts to Foreign Policies”, en: Sombra Saraiva, J. F. (Ed.). *Concepts, Histories and Theories of International Relations for the 21st. Century*, Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, Universidad de Brasília, Brasília; pp. 131-177.
- Bernal-Meza, R. (2015). “Pensamiento chileno en la política exterior y en las teorías de relaciones internacionales”, en: Artaza, M. y Ross, C. (Eds.). *La política exterior de Chile, 1990-2009*, Santiago, RIL Editores, pp. 21-47.
- Bernal-Meza, R. (2015a). “Alianza del Pacífico versus Alba y Mercosur: entre el desafío de la convergencia y el riesgo de la fragmentación de Sudamérica”, *Pesquisa & Debate*, vol. 26, n.º 1(47), pp. 1-34.
- Bizzozero, L. (2010). “El MERCOSUR y la construcción de un regionalismo post-neoliberal. Una mirada desde Uruguay”, *V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política*, Buenos Aires 28 al 30 de julio. Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-036/892.pdf>. Consultado el 16 de noviembre de 2015.
- Giacalone, R. (2014). “Cambios en el Regionalismo de Venezuela y Colombia (1990-2013): del Grupo de los Tres al ALBA y la Alianza del Pacífico”, en: Mellado, N. (Dir. y Ed.). *Regionalismo Latinoamericano: dimensiones actuales*, Córdoba, Lerner Editora.
- Lockharte, N. F. (2013). “La identidad de Unasur: ¿regionalismo post-neoliberal o post-hegemónico?”, *Revista Ciencias Sociales*, n.º 140, pp. 97-109.
Disponible en: <http://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/wp-content/revistas/140/06-FALOMIR.pdf>. Consultado el 16 de noviembre de 2015.
- Petrella, I. (2012). “La Alianza del Pacífico y la unidad latinoamericana”, *El Estadista*, 28 de julio.

- Sanahuja, J. A. (2009). “Del ‘regionalismo abierto’ al ‘regionalismo post-neoliberal’”. Crisis y cambio en la integración regional en América Latina”, en: Martínez Alfonso, L.; Peña, L. y Vasquez, M. (Coords.). *Anuario de la Integración Regional de América Latina y el Gran Caribe*, CRIES.
Disponible en: <http://www.cries.org/wp-content/uploads/2010/05/anuario-integracion-2008-2009.pdf>.
Consultado el 16 de noviembre de 2015.
- Sanahuja, J. A. (2012). “Regionalismo post-liberal y multilateralismo en Sudamérica: El caso de UNASUR”, en: Serbin, A.; Martínez, L. y Ramanzini Júnior, H. (Coords.). *El regionalismo “post-liberal”, en América Latina y el Caribe: Nuevos actores, nuevos temas, nuevos desafíos*, Caracas, CRIES, pp. 19-71.
- Valenzuela, R. A. (2013). “Qué esperar de la Alianza del Pacífico”, *El Economista*, junio.
- Van Klaveren, A. (2012). “Doscientos años de política exterior de Chile: de Hobbes a Grocio”, en: Artaza, M. y Ross C. (Eds.). *La política exterior de Chile, 1990-2009*, Santiago, RIL Editores y USACH, pp. 51-70.

Entre “pibes”, “héroes” y una “graciosa majestad”.

Crónica y las representaciones sociales de actores extra-deportivos argentinos e ingleses en la cobertura del Mundial de México 86

Carlos Sebastián Ciccone

Centro de Estudios del Siglo XX - Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

csciccone@gmail.com

El presente trabajo es parte los resultados de una investigación más amplia que busca interrelacionar elementos significativos para la sociedad argentina, que desempeñan un rol destacado en la construcción de la identidad nacional: la Cuestión Malvinas¹, el fútbol y los medios de comunicación.

A partir de tales aspectos, la ponencia atiende al modo en que el discurso de la prensa alimenta la tensión existente entre la Argentina y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte² en torno a la soberanía de las Islas Malvinas³ y logra reforzar la identidad nacional, en el marco de la disputa futbolística entre Argentina e Inglaterra⁴ en el Mundial de 1986 y en un diario como *Crónica*, fuertemente vinculado a la Cuestión Malvinas. En particular, nos proponemos identificar y explicar las representaciones sociales (Raiter, 2002) de algunos de los actores extradeporativos argentinos —los excombatientes— e ingleses —la reina Isabel II y la primer ministro Margaret Thatcher— que el diario construye en la cobertura del campeonato.

El fútbol actúa como un fuerte *operador de nacionalidad* y un constructor de narrativas nacionalistas pregnantes y eficaces (Alabarces, 2008) que contribuyen al proceso de imaginar la nación⁵. Pero, además, “el fútbol no solo arrastra significados sino que del mismo modo ahonda las tensiones que,

¹ Malvinas remite a un sinnúmero de elementos y significados que exceden los aspectos geográficos que aluden al archipiélago ubicado en el océano Atlántico Sur. Entre ellos, la usurpación de parte del Reino Unido en 1833, a partir de la cual se iniciaron los históricos reclamos de soberanía de parte de la Argentina, y que llevaron a la Guerra de 1982. Además, Malvinas representa uno de los pilares fundamentales de la identidad nacional. Tal como plantea Sánchez (2014), su simbolismo alcanza una dimensión histórico-cultural que estructura el sentimiento y la razón de todos los argentinos. En este sentido, consideramos que existe una directa relación entre la dimensión política y cultural, la pugna diplomática y bélica junto con la dimensión identitaria que entraña. Es desde estas lecturas que entendemos la “Cuestión Malvinas”.

² El Reino Unido se compone de cuatro estados: Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte. La capital del reino se encuentra en Londres.

³ Las islas Malvinas fueron tomadas por la fuerza a manos de la corona británica en 1833, tras expulsar a las autoridades rioplatenses y de quienes habitaban en ella. Seis meses después, un grupo de criollos que trabajaban en la zona se sublevó en desacuerdo con la nueva situación: su líder era el gaucho Antonio Rivero (la rebelión fue sofocada y sus protagonistas juzgados). A partir de ese año, el Reino Unido llevó adelante una política de poblamiento con el fin de establecer un control efectivo de un territorio tan alejado de Inglaterra (Lorenz, 2014).

⁴ Los cuatro estados que componen el Reino Unido compiten en el continente europeo por ganar una plaza para jugar en los campeonatos mundiales de fútbol. En el caso del Mundial de México 1986, Inglaterra y Escocia formaron parte de los 24 equipos participantes. Aquí nos centraremos en la participación del seleccionado inglés por ser este Estado el representante más poderoso del reino, política y futbolísticamente hablando.

⁵ En este sentido, es una de las “prácticas que hicieron posible la expresión de identidades, no solo masculinas sino de clase y nacionales” (Archetti, 2001: 9).

inclusive, le preceden al deporte en varias décadas”, siendo la cancha “un foco de viejos conflictos no resueltos” (Gaspar Arias, 2005: 95), algo que se potencia en el caso de las competencias internacionales, donde se genera una forma ilusoria de integración que permite dar rienda suelta al sentimiento patriótico a nivel interno de los Estados (Di Giano, 2006: 15).

Si trasladamos la propuesta de Gaspar Arias a las relaciones entre la Argentina y el Reino Unido, podemos decir que entre ambos países abundan los “conflictos no resueltos”, siendo la disputa por la soberanía de las Islas Malvinas el más importante, tanto que se enfrentaron por ella en la guerra de 1982⁶, el único enfrentamiento bélico que la Argentina protagonizó en el siglo XX, con grandes consecuencias políticas, económicas y culturales⁷.

En los años posteriores a la Guerra, ya restaurada la democracia con la elección de Raúl Alfonsín⁸ como presidente (1983-1989), la Argentina se negó a declarar formalmente el cese de hostilidades, argumentando que el tema de la soberanía era primordial⁹. También en este período el Reino Unido reforzó militarmente las Islas hasta convertirlas en una de las bases militares más importantes del continente americano, se adjudicó el derecho de pesca sobre las doscientas millas marítimas que las rodean, y otorgó la ciudadanía británica a sus habitantes (Mastropiero, 2003).

En este contexto, se lleva a cabo el Mundial de México 1986, campeonato en el que las selecciones argentina e inglesa se enfrentaron en cuartos de final, en un partido cuya importancia se debe a la brillante actuación de Diego Maradona, autor de los dos goles que otorgaron a su selección el pase a las semifinales¹⁰, y a que el partido del 22 de junio fue el primero que se disputó luego del enfrentamiento bélico entre ambos Estados por las Islas.

Por su parte, los medios de comunicación, en tanto actores políticos (Borrat, 1989), actúan como vehículo de narración de identidades, construyendo lazos sociales y políticos y robusteciendo conflictos y consensos, influyendo en las formas de percibir hechos y personas y —como consecuencia— transformando las identidades culturales (Vommaro, 2008). Dentro de ellos, la prensa deportiva es un género muy particular, caracterizado por la utilización de un lenguaje de carácter coloquial y muy informal, que incluye metáforas, refranes y juegos de palabras, y lenguaje de origen bélico.¹¹

Entre los medios argentinos, *Crónica* es uno de los diarios más importantes e influyentes de la segunda mitad del siglo XX. La trascendencia de esta publicación se debe tanto al alto número de tirada diaria¹² (principalmente en Buenos Aires) como a la transformación de la empresa en un multimedio.¹³

⁶ Si bien el plan inicial de la cúpula militar era concretar una “demostración de fuerza” hacia el Reino Unido, la respuesta británica y el fervor y el apoyo de la sociedad argentina llevaron al gobierno de facto a embarcarse en una guerra que dejó un saldo 650 muertos y 1200 heridos argentinos (Lorenz, 2008). Luego de la derrota, las autoridades militares ocultaron el regreso de aquellos que combatieron en suelo isleño e impidieron recibimientos por parte de la población civil.

⁷ La derrota fue el factor desencadenante del derrumbamiento del gobierno cívico-militar de facto instaurado desde 1976, ya que la suma de una serie de elementos tales como los fracasos económicos y el intento de imponer disciplina social, el crecimiento de conflictos internos y el desgaste internacional consecuencia de los actos realizados por los grupos de derechos humanos que reclamaban por los “desaparecidos”, terminó por desprestigiarlo. Por todo ello es que Juan Suriano (2005: 21) considera la guerra por Malvinas como “el comienzo del fin de la última dictadura militar”.

⁸ El 30 de octubre de 1983 se llevaron a cabo las primeras elecciones sin proscripción, en la cual el electorado argentino eligió presidente y vicepresidente de la Nación. Raúl Alfonsín, candidato del partido Radical, triunfó con el 51,75 %, venciendo por primera vez en la historia argentina al partido Justicialista, encabezado por Ítalo Luder, que obtuvo el 40,16 % de los votos (Honorable Cámara de Diputados de la Nación, s/f).

⁹ El primer intento concreto por mejorar las relaciones con el Reino Unido resultó frustrado en Berna (1984), debido a la intransigencia de ambas posiciones con respecto al tema de la soberanía, y a la oposición de Margaret Thatcher al tratamiento de la problemática. Fracasando en la alternativa bilateral, Alfonsín intentó lograr por vías multilaterales el inicio de las negociaciones con Gran Bretaña. Los resultados no fueron los esperados, por lo cual las relaciones diplomáticas entre ambos países permanecieron interrumpidas y, si bien las relaciones comerciales (que los habían unido históricamente) se mantuvieron gracias a la mediación de Brasil y Suiza, estas disminuyeron notoriamente (Guber, 2001).

¹⁰ El considerado por la prensa como “la mano de Dios” y el calificado como “el mejor gol de todos los tiempos”.

¹¹ En particular, en tanto formadores de opinión, existen diarios eficaces en ‘construir’ el sentimiento de rivalidad en el ámbito deportivo, fenómeno que no sería posible si no existieran antecedentes que justificaran dicha rivalidad (Helal, 2007: 380).

¹² *Crónica* no se encuentra adherida al Instituto Verificador de Circulaciones, por lo que los registros corren por cuenta de la empresa. De todas maneras, gracias a un informe de la Unión de Trabajadores de Prensa de Buenos Aires retomado por

Según su dueño, Héctor Ricardo García, *Crónica* se vende primero por la sección ‘Deportes’, después por la información de espectáculos y le siguen *turf*, policiales, juegos de azar, información general y, por último, los temas políticos (Ulanovsky, 1997: 153)¹⁴.

Además, *Crónica* es reconocido por su carácter sensacionalista, el empleo de lenguaje popular, la exacerbación de la violencia y un estilo “melodramático” que enfatiza la exageración y la exasperación de las pasiones (Brunetti, 2011). La publicación posee, también, fuertes rasgos nacionalistas, principalmente vinculados a la Cuestión Malvinas, y su director y dueño participó del vuelo de Miguel Fitzgerald a Puerto Argentino¹⁵ en 1964 y del “Operativo Cóndor”¹⁶ en 1966¹⁷.

En relación al marco teórico-metodológico, la investigación que realizamos se enmarca dentro de las metodologías cualitativas. Dentro de esa perspectiva, se encuadra en la Historia cultural¹⁸ y, a su vez, se entrecruza con la Historia política¹⁹. Entre las herramientas teóricas que utilizaremos debemos mencionar en primer lugar las representaciones sociales de Raiter, definidas como las “imágenes que construyen los medios de difusión sobre los temas que conforman la agenda pública” (2002: 11)²⁰.

Las representaciones sociales son parte constitutiva de la construcción de un Nosotros y, de forma inherente, la conformación de un Nosotros implica la construcción de representaciones de los Otros. En este sentido, adscribimos al planteo de Todorov, quien considera que ese Otro “se traduce inmediatamente en términos de superioridad e inferioridad” (1995: 50) y que en lo más profundo de las representaciones de identidad yacen la alteridad y la rivalidad. La herramienta para abordar esta cuestión es el cuadrado ideológico elaborado por van Dijk²¹, a través del cual podemos identificar cómo —por medio de diferentes recursos— se construye y resalta una imagen positiva del Nosotros y negativa del Otro (1999: 95). Asimismo, en el aspecto metodológico integramos las herramientas provistas por el Análisis Crítico del Discurso dentro de la perspectiva de van Dijk (1990, 1996, 1997, 1999, 2005a y 2005b) y los aportes de la Teoría de la Valoración (Kaplan, 2004) para el análisis del léxico evaluativo. Por último, debido a que la prensa deportiva recurre constantemente a refranes, frases de la oralidad y metáforas, nos detendremos en su análisis desde la perspectiva de las “metáforas de la vida cotidiana” de Lakoff y Johnson (1998). La investigación propuesta se realizará tomando como fuentes documentales las publicaciones del diario *Crónica* sobre el campeonato mundial de México ‘86. Más precisamente, y

Varela (s/f), sabemos que hacia 1980, *Crónica* era el segundo diario más vendido del país (426 000 ejemplares), superado solo por *Clarín* (539 800). En particular, en el año 1986, *Crónica* llegó a duplicar la tirada diaria gracias a incorporación del *Bingo Crónica*, destacado por los premios que ofrecía (Ulanovsky, 1997).

¹³ El multimedia “Grupo Héctor García”, que logró introducirse en la pantalla televisiva y en la radio.

¹⁴ Tal como podemos apreciar en lo dicho por su dueño, ha incorporado la técnica “Triple S” de estructuración de temas que predomina en la prensa sensacionalista mundial: sexo, escándalo y deporte (*sex, scandal and sport*) (Araoz Ortiz, 2012: 2-3).

¹⁵ Este piloto civil argentino partió de Río Gallegos a Puerto Argentino, donde estuvo tan solo quince minutos, suficientes para que fijara una bandera argentina en un alambrado del hipódromo de esa ciudad, entregara una proclama a un isleño y regresara (Lorenz, 2014).

¹⁶ El 28 de septiembre de ese año, militantes nacionalistas secuestraron un avión y lo desviaron a Malvinas, donde luego de plantar siete banderas argentinas y rebautizar Port Stanley como Puerto Rivero, se atrincheraron y tomaron como rehenes a algunos isleños. Finalmente se entregaron y fueron enviados nuevamente a suelo continental (Lorenz, 2014).

¹⁷ En este último caso, resulta interesante destacar el hecho de que quienes planearon el operativo convocaron a García para acompañarlos garantizándole la primicia (Lorenz, 2014).

¹⁸ Esto es así porque “concebir a la prensa escrita como un lugar de producción cultural, supone colocarla en el terreno de la historia sociocultural, donde la atención se centra en las producciones simbólicas, o más bien, en los discursos en tanto representaciones simbólicas. Sitúa la producción escrita en el contexto de su época, considerándola privilegiada como producción cultural” (Kircher, 2005: 117).

¹⁹ Según Borrat, “...el periódico independiente de información general es un verdadero actor político de naturaleza colectiva, cuyo ámbito de actuación es el de la influencia, no el de la conquista del poder institucional o la permanencia en él” (1989: 10).

²⁰ La definición de representaciones sociales de Raiter parte de la idea de que las representaciones difundidas a través de los medios tienen mayor llegada y más posibilidades de convertirse en representaciones colectivas. Desde el punto de vista del autor, estas representaciones deben ser compartidas por la sociedad, y tienen el objetivo de dar cohesión a la comunidad.

²¹ Los movimientos fundamentales en las estrategias de autopresentación positiva y presentación negativa de los Otros que van Dijk engloba bajo el nombre de cuadrado ideológico son: hablar (expresar-enfatizar) de nuestros aspectos positivos/ hablar de sus aspectos negativos —no hablar, suprimir, desenfatar o minimizar nuestros aspectos negativos/no hablar o minimizar sus aspectos positivos— (1999: 95).

teniendo en cuenta que el Mundial comenzó el 31 de mayo y culminó 29 de junio de 1986, el *corpus* con el que trabajaremos está conformado por las ediciones del diario *Crónica* publicadas entre el 15 de mayo y el 15 de julio de 1986, considerando no solo el desarrollo del torneo sino también la previa y sus repercusiones²².

Análisis

Esta ponencia parte de afirmar que las representaciones de argentinos e ingleses que *Crónica* construye durante la cobertura del Mundial de México 1986 se componen de elementos vinculados a cuestiones deportivas, pero también políticos (Ciccone, 2015). En el marco de esta politización del discurso es que se incorporan a la cobertura diferentes actores que nada tienen que ver con el fútbol. Algunos de ellos los analizaremos a continuación.

En la construcción de las representaciones de los excombatientes, *Crónica* se rige por la estructura *Nosotros/Otros*, incorporando dentro de la categoría *Otro* a los ingleses y a la Dictadura: los primeros, al hablar sobre aspectos generales de la Cuestión Malvinas; los segundos, en alusión a la Guerra.

Los textos remitidos a cada uno de los integrantes de la delegación nacional dicen: “Que cada jugador argentino se comporte como un Exocet. Perdamos o ganemos, a Malvinas volveremos. Viva la Patria” (*Crónica*, 20/06/1986, “Senadores justicialistas piden ‘que se vuelvan’”: 16).

La primera vez que el diario incorpora a estos actores en la cobertura del Mundial es dos días antes del partido de cuartos de final, es decir, antes de enfrentar a la selección del país contra el que los soldados argentinos combatieron. Como apreciamos en el fragmento, un grupo de excombatientes pide a los jugadores argentinos que cada uno de ellos se comporte como el misil más importante para el bando argentino durante la Guerra de 1982²³. Así, no solo relaciona fútbol y guerra, sino también fútbol y patria, así como fútbol y sentimiento nacionalista vinculado a Malvinas. Lo relevante es que, si bien la vinculación existe, para estos actores el retorno a las Islas se lograría independientemente del resultado del partido de cuartos de final (por ello la frase ***Perdamos o ganemos, a Malvinas volveremos*** [resaltada por el diario]).

Otra estrategia por la que *Crónica* incluye a los excombatientes es recreando con detalles el escenario generado en nuestro país por los festejos tras la victoria argentina frente al seleccionado inglés.

Entre todos esos *miles que poblaron la Plaza de la República* para expresar su alegría por el avance a semifinales, los periodistas de *Crónica* resaltan la conducta de un argentino que, al parecer, es una persona más; sin embargo, este “muchacho de jean y campera inflada es un excombatiente, que tiró una trompada al aire y se acordó de la familia de... [Thatcher]” (*Crónica*, 23/06/1986, “Como para gritarles: ‘No llores por mí ¡Inglaterra!’”: 8-9). Así como lo representa el diario, los sobrevivientes de esta Guerra son personas comunes que siguen a la selección de fútbol y festejan sus triunfos. Pero este triunfo ante Inglaterra no es para ellos como cualquier otro, sino más bien una revancha contra Thatcher e Inglaterra, y por eso la bronca y los insultos. El diario justifica esta conducta del joven y la vinculación que hace entre el fútbol y la Guerra, apelando a la comprensión de los lectores y destacando todas las situaciones difíciles que vivieron quienes combatieron en las Islas²⁴. Para entender esta justificación, es necesario considerar la

²² Puntualmente, centraremos la atención en diferentes componentes: titulares de tapa vinculados al tema, notas que aborden cuestiones extra-futbolísticas relacionadas con el Mundial, crónicas deportivas y entrevistas realizadas a los protagonistas.

²³ Con ellos se logró hundir el HMS Sheffield y el carguero Atlantic Conveyor, así como también dañar el portaaviones HMS “Invincible”.

²⁴ “Cómo lo íbamos a parar o pedirle mesura, mucho menos cuando [el joven excombatiente] nos dijo: ‘Viejo yo estuve allá...’ Yo vi caer a mis amigos, yo me salvé de milagro...’ Yo estuve en las Malvinas...” (*Crónica*, 23/06/1986, “Como para gritarles: ‘No llores por mí ¡Inglaterra!’”: 8-9).

visión de la guerra predominante en este contexto, entendida como una “aventura” militar, y como una “guerra absurda” que buscó recuperar la legitimidad que habían perdido los militares (Guber, 2001)²⁵. Esta interpretación del suceso bélico de 1982 responsabiliza directamente a la cúpula militar, lo cual nos permite comenzar a desarrollar el otro actor que integra el grupo de los *Otros*.

Simplemente queremos dejar expresado un sentimiento que si fue nacionalista, nadie puede ponerse colorado. Si se gritó y se apretaron los puños recordando el genocidio de nuestros pibes, nadie puede señalar a esa gente, a nuestra gente, capaz de expresarse más allá de cualquier precaución “objetiva”

Los fuegos artificiales iluminaron la noche, nos volvimos con bronca, por no poder seguir ahí y le copiamos las dos últimas leyendas que nos parecen capaces de sintetizar una jornada inolvidable: “Las Malvinas son Argentinas”... “Gloria y honor a nuestros héroes” (*Crónica*, 23/06/1986 “Como para gritarles: ‘No llores por mí ¡Inglaterra!’”: 8-9).

En la representación que el diario hace de quienes combatieron en las Islas con la fórmula de tratamiento²⁶ *nuestros pibes*²⁷, podemos apreciar, también, la visión que el diario posee de la Guerra. Tal como resalta Lorenz, el grueso de las fuerzas que movilizó el bando argentino fueron conscriptos varones de entre 18 y 20 años de edad, por lo que “la imagen pública más fuerte en relación con los acontecimientos de Malvinas fue la de los jóvenes combatientes, bautizados popularmente como «los chicos de la guerra»” (2015: 266). Sin embargo, durante la posguerra, esta expresión se convirtió en un sinónimo de “víctima”, en tanto “jóvenes inexpertos [que] habían enfrentado bajo malísimas condiciones ambientales (agravadas por la inoperancia de sus jefes) a un adversario superior, y «ofrendado» sus vidas” (Lorenz, 2008: 5). La nostalgia y la bronca (*puños apretados*) con que la gente recuerda a los caídos en combate explicitan aún más esta representación del soldado argentino²⁸.

Por otro lado, *Crónica* habla del *genocidio de nuestros pibes*. Retomando la definición del término ‘genocidio’ elaborada por Naciones Unidas,²⁹ podemos afirmar que la acción de considerar la guerra en estos términos implica concebir como “irracional” la decisión de los militares de afrontarla contra una

²⁵ Inmediatamente finalizado el conflicto bélico, gran parte de la sociedad comenzó a interpretar esta Guerra como una “aventura” militar, y como una “guerra absurda”, a través de la cual los militares buscaron recuperar una legitimidad perdida (Guber, 2001). Esta interpretación trajo consigo la consideración de los conscriptos como “víctimas” de la decisión de la cúpula militar, pero también de los abusos de autoridad y la violencia con la que actuaron los militares frente a sus propias tropas.

²⁶ Siguiendo a Rigatuso, entendemos por fórmula de tratamiento al conjunto de formas que poseen los hablantes de distintas comunidades lingüísticas para dirigirse al destinatario y hacer referencia en el mensaje a una tercera persona y a sí mismo en el discurso (2006: 45). En su uso referencial, se la emplea también “como designación de carácter genérico —general o individualizador— para aludir a hombres, mujeres, niños, así como para denominar a determinado grupo humano unificados por características especiales (sociales, étnicas, políticas, etc.) (Rigatuso, 2009: 354).

²⁷ Las fórmulas de tratamiento actúan como elemento constructor de la identidad nacional, y el caso de la voz *pibe* es un ejemplo de ello. Definido por el Diccionario del Habla de los Argentinos, de la Academia Argentina de Letras como “niño o joven (chaval)”, este préstamo de origen dialectal italiano que en la primera mitad del siglo XX aparece asociado al lenguaje del discurso deportivo —principalmente al fútbol— se expandió al resto de los ámbitos hasta convertirse en un elemento identitario propio del habla de los argentinos (Rigatuso, 2006). Por todo lo dicho, el empleo de esta voz es otra herramienta con la que el diario *Crónica* construye discursivamente la identidad nacional de los argentinos. La presencia del posesivo *nuestros* precediendo de la fórmula *pibes* connota, además, al tratamiento de un matriz afectivo (Rigatuso 1992).

²⁸ En la etapa posterior a la guerra salieron a la luz diversos libros y películas que alimentaron estas representaciones. A modo de ejemplo, entre los primeros mencionamos la obra “El otro frente de la guerra. Los padres de las Malvinas” de Dalmiro Bustos (septiembre de 1982), y su adaptación al cine en 1984 “Los chicos de la guerra”, de Bebe Kamin, y “La república perdida II”, dirigida por Miguel Pérez (enero de 1986).

²⁹ En 1948, Naciones Unidas definió ‘genocidio’ como “cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como tal: Matanza de miembros del grupo; Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; Medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo; Traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo” (Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, 1948).

potencia bélica con ejércitos equipados e instruidos, así como también los abusos de autoridad cometidos en las islas como actos perpetrados con la intención de destruir la Nación, considerando que los conscriptos fueron sometidos a condiciones que les provocaron lesiones físicas y mentales. En esta concepción puede haber influido la falta de preparación, junto con la carencia de alimentos, armas y equipamiento apropiado³⁰.

Entendemos que, al incorporar la voz y la referencia a los excombatientes, un actor con escaso reconocimiento por parte del Estado argentino y del gobierno radical³¹, *Crónica* busca incorporar en el análisis del suceso deportivo un aspecto político como lo es la guerra de 1982. Pero, además, el diario reclama un mayor reconocimiento: *Gloria y honor*. Por todo lo mencionado, podemos afirmar que el discurso de *Crónica* se corresponde con el pensamiento dominante de la época, que responsabiliza a los militares (por ello reclama justicia) y que considera a los conscriptos como “víctimas” y a los caídos como “héroes”. Sin embargo, el diario no oculta su fuerte nacionalismo vinculado a tal reivindicación (que considera esta posición como algo por lo que *nadie puede ponerse colorado*), identificando a quienes arriesgaron su vida (o la perdieron) por la patria como *héroes*.

Al reducir sus representaciones a 1982, *Crónica* deja de lado el significativo rol que los excombatientes desempeñaron después de la Guerra como actores políticos del presente que intervinieron públicamente en reclamos que no solo se relacionaban con la Guerra y la reivindicación de sus derechos postergados³², sino también con cuestiones políticas y económicas que afectaban al país³³.

La referencia a Isabel II se detecta a lo largo de los sesenta días que comprende nuestro *corpus*, registrándose una mayor presencia en los días previos y posterior al partido contra el equipo argentino. Es decir, ya desde el primer partido del seleccionado inglés, *Crónica* alude a estos referentes políticos en su análisis deportivo, y lo hace a través de representaciones negativas por demás explícitas: “Los ‘animals’ de su ‘graciosa majestad’ no pudieron levantar las patas para jugar al fútbol pero ¡cómo pegaron!” (*Crónica*, “Ingleses no ‘levantaron’ las patas; rodaron ante Portugal”: 1).

En este copete de título de tapa, al referirse a Isabel como “*graciosa majestad*” *Crónica* construye esa imagen gracias al empleo, de carácter irónico, de una expresión que juega con los significados que posee la palabra *gracia*³⁴. Por un lado, su empleo en el tratamiento honorífico protocolar para la reina, *su “graciosa majestad”*, fórmula que, como categoría de tratamiento, constituye la expresión máxima de deferencia, cortesía y ceremoniosidad para el receptor³⁵; por otro, el significado de *gracia* como la

³⁰ Debemos destacar que la visión de la Guerra como un genocidio se sumó a la ya existente interpretación del PRN también como genocidio, algo que Lorenz (2015) entiende como una forma de asociación entre ambos procesos históricos. Ya desde 1982 podemos apreciar esta posición, por ejemplo en el ala peronista de izquierda.

³¹ Por ejemplo, la Ley de Pensiones vitalicias aún no había sido sancionada (pese a haber sido votada en 1984, recién fue reglamentada en 1990).

³² Después de la Guerra, los conscriptos se organizaron en distintas agrupaciones (Lorenz, 2008) para lograr su desvinculación de los militares, pero también para reivindicar los derechos que el gobierno radical les había postergado y luchar contra la “desmalvinización”. Esta lucha es clave porque, si bien la idea de relegar la problemática de Malvinas a un segundo plano fue pensada principalmente para la política exterior argentina (Bologna, 2014), según estos actores la “desmalvinización” implicaba también la aplicación de esta política en el plano interno, algo que podría generar, por ejemplo, el pase al olvido de la Guerra.

³³ Por ejemplo, el 21 de enero de 1986 participaron de un paro general declarado por la CGT, que reclamó un cambio en la política socioeconómica, un aumento salarial del 30 % y la negociación de la deuda externa (Iñigo Carrera, 2001).

³⁴ El diario recurre a elementos pertenecientes al estilo discursivo cortés para aludir a la reina. En primer lugar, el uso de adjetivos marcadamente deferentes (*graciosa*); en segundo lugar, el empleo de posesivos de respeto (*su majestad*). Para más información sobre cortesía, véase: Rigatuso (2008).

³⁵ Los llamados tratamientos honoríficos se encuentran “ubicados en la escala semántico/pragmática de la formalidad en el polo máximo de cortesía, deferencia y ceremoniosidad. Integrados por un conjunto de formas para la segunda persona compuesta por *vuestra* o *su* + un sustantivo abstracto que destacaba una cualidad del destinatario, en concordancia con verbos en tercera persona singular, funcionaban como fórmulas altamente respetuosas y deferentes que se dispensaban a individuos a los que se reconocía una jerarquía superior, adquiriendo, además, protagonismo peculiar en la manifestación del estilo cortés. Frecuentemente en los sistemas de tratamientos de diferentes lenguas del mundo, estos elementos, vinculados muchas veces a ideologías culturales relacionadas con el poder, representan, dentro de la perspectiva interaccional, uno de los más claros recursos de focalización honorífica de destinatario o referente, de particular relevancia en el significado y

“capacidad de alguien o de algo para hacer reír” (Real Academia Española, 2014). El destacado con comilla parece subrayar el tono irónico del referencial protocolar elegido, que opera en forma lúdica con los dos significados, focalizando en el segundo³⁶.

Las representaciones de Isabel también se componen de elementos vinculados a Malvinas, más precisamente de aspectos que hacen a la guerra de 1982. En la edición posterior al partido, el diario afirma: “Esta vez la Reina no tuvo a Reagan” (*Crónica*, 23/06/1986, *Estadio*: s/p)³⁷. Al incorporar a quien fuera presidente de los Estados Unidos en la década del 80, y quien apoyó al Reino en la guerra frente a la Argentina, nuevamente el diario establece un paralelismo entre este hito y el evento futbolístico atribuyendo la derrota del equipo inglés a la ausencia de ayuda de agentes externos. *Crónica* destaca así que la intervención de Estados Unidos significó un factor determinante para el desenlace de la guerra³⁸.

En lo que respecta a la figura de la neoconservadora Margaret Thatcher, la victoria en la Guerra recompuso su imagen y, pese a que aplicó medidas neoliberales que aumentaron la desocupación, logró la reelección que la convirtió en la Primer Ministro del período analizado. En la Argentina, su figura fue fuertemente rechazada, no solo su postura intransigente respecto a la ‘no’ negociación de la soberanía de las Islas, sino también porque fue quien —durante la guerra por Malvinas— “dio la orden de hundir al Crucero General Belgrano como una forma de llevar las negociaciones por Malvinas a un callejón sin salidas” (Lorenz, 2014: 204).

Thatcher es el personaje político que mayor cantidad de veces se hace presente en la cobertura de *Crónica*³⁹, y su incorporación al relato deportivo se relaciona directamente con la Cuestión Malvinas, algo que se advierte, por ejemplo, en la alusión a su posición intransigente ante los reclamos argentinos por la soberanía de las Islas:

La definición de Diego pareció no satisfacer, pese a lo reiterativo, a un colega inglés que volvió sobre el tema, como si no hubiera escuchado nada, quizá siguiendo la misma política de su primera ministra cuando le pedimos que nos devuelva las islas Malvinas (Ruggieri, 20/06/1986, “Solo será un partido”, *Crónica*: 17).

[hablando de los cánticos de la gente] Tiene razón, para que se lo vamos a repetir si usted los escuchó como nosotros y hasta se atrevió a intentar el suyo **Pensando en la Thatcher, en los**

construcción de las relaciones sociales y dentro de contextos institucionales definidos” (Rigatuso, 2009: 386). Asimismo, se emplean “para la designación honorífica de una tercera persona, en este caso construida siempre con el posesivo *su*” (*Ibidem*).

³⁶ La figura de la Reina también es utilizada como un medio para dirigir las críticas hacia el resto de los actores sociales y políticos que componen el Estado inglés, por ejemplo, a través de la expresión “Los hijos de... la Reina” (*Crónica*, 22/06/1986: 12). Utilizando el precepto político de que todos los habitantes de un país son hijos políticos de sus gobernantes, aquí *Crónica*, a través de un juego de palabras que evoca una expresión de carácter negativo, propia del uso cotidiano de la lengua, busca generar en el lector la sensación de que está empleando un insulto, “hijo de puta”. La presencia de puntos suspensivos refuerza esta estrategia del diario, logrando así identificar a la reina con una prostituta y, a la vez, insultar a los ingleses que viajaron a México.

³⁷ Algo similar podemos apreciarlo en la volanta correspondiente a la nota que hemos tomado como eje para analizar este segmento: “A fuerzas parejas, sin socios capitalistas, Argentina lo barrió al ‘pirata’ y mira el futuro con fe” (*Crónica*, 23/06/1986, “Como para gritarles: ‘No llores por mí ¡Inglaterra!’”: 8-9). Recordemos que el partido se encuentra inmerso en un contexto de Guerra Fría, por lo que es entendible que se emplee la voz “capitalistas” para aludir a Estados Unidos.

³⁸ Es tanta la importancia que *Crónica* otorga a la Cuestión Malvinas que en las pocas veces que alude a Reagan o a Estados Unidos el diario se limita a relacionarlo con la guerra por Malvinas, dejando de lado una de las problemáticas del momento que más afectaban al gobierno de Alfonsín: la presión de Estados Unidos y el Fondo Monetario Internacional para que la Argentina regularizara los pagos de la millonaria deuda externa —y sus intereses— engrandecida notoriamente por el PRN (si bien debemos reconocer que, entre 1984 y 1987, Alfonsín adoptó una política a la que Roberto Russell denomina “giro realista” en la relación con el estado norteamericano —dejando atrás su promesa electoral de repudio a la “deuda ilegítima” para comprometerse a “trabajar, producir, exportar y pagar lo que debemos”—, postura que llevó a Alfonsín y a su canciller Dante Caputo a disminuir sus críticas a la administración Reagan en los dos temas más ríspidos de la agenda bilateral —deuda externa y crisis centroamericana—, con el fin de obtener el respaldo político de la Casa Blanca en las delicadas negociaciones con la banca (Escudé y Cisneros, 2000).

³⁹ Explícitamente, Thatcher es mencionada en seis ocasiones a lo largo del período analizado, de las cuales tan solo una de ellas no se encuentra en los días más cercanos al partido.

yanquis, en la “Rubia Albión”, (ja...) (*Crónica*, 23/06/1986, “Como para gritarles: ‘No llores por mí ¡Inglaterra!’”: 8-9).

En el primer ejemplo citado, al acusar al periodista británico de haber desoído las declaraciones de Maradona, *Crónica* resalta tanto el rol diplomático del Estado argentino y la constancia con que se establece el reclamo por la soberanía, como la intransigencia y la negativa adoptada por el thatcherismo para atender las demandas argentinas luego de la guerra.⁴⁰ Entonces, a la imagen negativa que posee la figura de Thatcher debido a su desempeño en la Guerra se le suma otro componente como lo es la negativa a escuchar un reclamo legítimo. Ambos nos permiten entender por qué su imagen se construye también por medio de insultos: en el discurso del diario encontramos que diferentes actores le mandan “saludos” a la Thatcher y elaboran canciones *Pensando en la Thatcher, en los yanquis, en la “Rubia Albión”*⁴¹.

Conclusiones

Como punto de partida, debemos destacar que el simple hecho de incorporar en el discurso deportivo a actores que nada tienen que ver con el deporte nos permite afirmar que *Crónica* politiza el Mundial de México y fundamentalmente el partido Argentina-Inglaterra, especialmente estableciendo vínculos entre el fútbol y Malvinas, un “conflicto no resuelto” entre la Argentina y el Reino Unido.

Las representaciones de los excombatientes nos permiten también apreciar que el lugar de los *Otros* lo ocupan tanto los ingleses como la Dictadura. A través de ellas, detectamos que en el discurso de *Crónica* predomina la imagen de la Guerra “absurda” y de los militares como los principales responsables de esta “aventura” (aunque reconociendo también que conviven las representaciones de los soldados argentinos como “víctimas” y como “héroes”).

En el caso de los actores políticos ingleses, la dicotomía *Nosotros/Otros* se reduce a *Argentinos/Ingleses*, y las representaciones de estos últimos se componen de elementos negativos que principalmente aluden a la guerra de 1982, pero que también hacen referencia al presente, por ejemplo, la crítica a la intransigencia de Thatcher a discutir el tema soberanía.

Por último, destacar que la cobertura de *Crónica* nos muestra la diversidad de elementos que componen la problemática de Malvinas en ese contexto. Así, al reclamo por la soberanía de las Islas —vigente en la política exterior del alfonsinismo—, se le suman las consecuencias de la Guerra, esbozadas, en este caso, a través de las representaciones de los excombatientes; pero, además, las notas deportivas nos muestran a Malvinas como uno de los pilares de la identidad de los argentinos, una de las bases a través de la cual se construye un *Nosotros* y los *Otros*.

Fuentes

Diario *Crónica*, desde 15 de mayo de 1986 hasta 15 de junio de 1986.

⁴⁰ De todas maneras, el diario hace explícita dicha posición en una nota publicada el mismo día: “Después de la guerra de 1982, las gestiones para poner fin al estado bélico se estancaron debido a la negativa de la primera ministra Margaret Thatcher a negociar la cuestión de la soberanía del archipiélago” (*Crónica*, 20/06/1986, “Los ‘Piratas’ entre la diplomacia y la ironía”: 16).

⁴¹ Esta última denominación es una expresión anglófoba utilizada en todos los conflictos en los que ha intervenido el Reino Unido, entre ellos la guerra por las islas Malvinas, por lo que vemos que su utilización en el discurso deportivo es otra forma de relacionar el evento futbolístico y la guerra de 1982.

Bibliografía

- Alabarces, P. (2008). *Fútbol y patria. El fútbol y las narrativas de la nación en la Argentina*, Buenos Aires, Prometeo.
- Araoz Ortiz, L. (2012). “Crear o reventar. Las religiones y lo paranormal en el *Diario Crónica*”, *XVI Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Transformaciones de lo público entre la diversidad y la desigualdad*, 6, 7 y 8 de septiembre, Universidad Católica de Santiago del Estero.
- Archetti, E. (2001). *El potrero, la pista y el ring. Las patrias del deporte argentino*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bologna, B. (2014). “La política exterior de Alfonsín con respecto a Malvinas”, en: Sánchez, L. y Gómez, F. (Coords.). *Un actor ignorado. La cuestión Malvinas en el Parlamento Nacional*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 99-116.
- Borrat, H. (1989). *El periódico, actor político*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Brunetti, P. (2011). “Crónica roja y sensacionalismo: maneras de hacer, maneras de ver”, *Revista Oficios Terrestres*, vol. 6, n.º 6, Universidad Nacional de La Plata, pp. 1-17.
- 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, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio (1948), artículo II. Disponible en: [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=a/res/260\(III\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=a/res/260(III)). Consultado el 29 de agosto de 2015.
- Di Giano, R. (2006). *El fútbol y las transformaciones del peronismo*, Buenos Aires, Leviatán.
- Escudé, C. y Cisneros, A. (2000). *Historia de las relaciones exteriores argentinas*, Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales (CARI).
Disponible en: <http://www.argentina.rree.com/historia.htm>. Consultado el 21 de octubre de 2015.
- Gaspar Arias, L. (2005). *Pelota, trigo y sociedad. El fútbol como constructor de la identidad tresarroyense. El caso de Huracán*, Buenos Aires, Instituto para el Desarrollo.
- Guber, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Helal, R. (2007). “Jogo Bonito y Fútbol Criollo. La relación futbolística entre Argentina y Brasil en los medios de comunicación”, en: Grimson, Al. (Comp.). *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Edhesa, pp. 349-386
- Honorable Cámara de Diputados de la Nación (s/f). “Elecciones presidenciales (1983-1999)”, Página oficial de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación:
<http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/dip/elecciones2003/resultadoselectorales.htm>. Consultado el 19 de abril de 2015.
- Iñigo Carrera, N. (2001). “Las huelgas generales, Argentina 1983- 2001: un ejercicio de periodización”, *5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Capital Federal, 1, 2 y 3 de agosto.
Disponible en: <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/INIGO.PDF>. Consultado el 10 de septiembre de 2015.
- Kaplan, N. (2004). “Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración”, *Boletín de lingüística*, vol. 22, Julio-diciembre, pp. 52-78.
- Kircher, M. (2005). “La prensa escrita: actor social y político, espacio de producción cultural y fuente de información histórica”, en: *Revista de Historia*, n.º 10.
Disponible en: <http://bibliocentral.uncoma.edu.ar/revele/index.php/historia/article/viewArticle/149>. Consultado el 19 de septiembre de 2015.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

- Lorenz, F. (2008) “Memoria en las aulas. La guerra de Malvinas y el después”, en: Raggio, S. (Coord.). *Dossier Memoria en las aulas*, n.º 12, Publicación de la Comisión Provincial por la Memoria, Área de Investigación y Enseñanza, Buenos Aires.
 Disponible en: <http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyensenanza/dossiers/con%20issn/dossier12.pdf>. Consultado el 29 de agosto de 2015.
- Lorenz, F. (2014). *Todo lo que necesitas saber sobre Malvinas*, Buenos Aires, Paidós.
- Mastropiero, O. (2003). *El conflicto por las Islas Malvinas 1982-1995. De la guerra a los acuerdos petroleros*, Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Raiter, A. (2002). *Representaciones sociales*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua española*, 23º edición, Madrid. Disponible en: <http://www.rae.es>. Consultado el 19 de septiembre de 2015.
- Rigatuso, E. (1992). “Asimetrías e identidades en construcción: Fórmulas de tratamiento y cortesía verbal en el español de Buenos Aires de la etapa colonial”, *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Tomo LXXIII, mayo-agosto, n.º 297-298, pp. 349-412.
- Rigatuso, E. (2006). “Desde el *pibe* hasta la *nona*’. Un aspecto del contacto español/italiano en el español de la Argentina: italianismos léxicos en el sistema de tratamientos bonaerenses”, *III Congreso internacional de la lengua española*, Academia Argentina de Letras, Buenos Aires, Recta Sustenta, pp. 39-72.
- Rigatuso, E. (2008). “De vecinos y moradores. Tratamientos referenciales y voces para el hombre en la lengua de Buenos Aires de la etapa colonial”, en: Rojas Mayer, E. y Rigatuso, E. (Comp.). *Competencia y variedades del español en la Argentina. Pasado y presente*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, pp. 49-88.
- Rigatuso, E. (2009). “‘A su merced....de su más humilde hijo’”. Asimetrías e identidades en construcción: fórmulas de tratamiento y cortesía verbal en el español de Buenos Aires de la etapa colonial”, Discurso de incorporación a la Academia Argentina de Letras, *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Buenos Aires, pp. 349- 412.
- Sánchez, L. (2014). “Introducción”, en: Sánchez, L. y Gómez, F. (Coords.). *Un actor ignorado. La cuestión Malvinas en el Parlamento Nacional*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 187-206
- Suriano, J. (2005) “Una Argentina diferente”, en: Cattaruzza, A. (Dir.). *Nueva historia argentina. Dictadura y democracia (1976-2001)*, tomo X, Buenos Aires, Sudamericana.
- Todorov, T. (1995). *La conquista de América, el problema del otro*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ulanovsky, C. (1997). *Parén las rotativas*, Tomo 2, Buenos Aires, Espasa Calpe.
- van Dijk, T. A. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*, Barcelona, Paidós.
- van Dijk, T. A. (1996). “Opiniones e ideologías en la prensa”, *Voces y culturas*, n.º 10, II semestre, pp. 9-50.
- van Dijk, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*, Barcelona, Paidós.
- van Dijk, T. A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa.
- van Dijk, T. A. (2005a). “Ideología y análisis del discurso”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, n.º 29, año 10, pp. 9-36.
- van Dijk, T. A. (2005b). “Política, ideología y discurso”, *Quórum Académico*, vol. 2, n.º 2, julio-diciembre, pp. 15-47.
- Varela, Mirta (s/f). “Los medios de comunicación durante la dictadura: entre la banalidad y la censura”, *Camouflage Comics: Dirty War Images*.

Disponible en: http://www.camouflagecomics.com/pdf/02_varela_es.pdf. Consultado el 12 de julio de 2015.

Vommaro, G. (2008). *Mejor que decir es mostrar. Medios y política en la democracia argentina*, Universidad Nacional de General Sarmiento-Biblioteca Nacional Argentina.

Las Terceras Posiciones del peronismo setentista

Bruno G. Cimatti

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

bgcimatti@gmail.com

Introducción

El presente trabajo busca problematizar el concepto de Tercera Posición en el contexto de la experiencia peronista de los años setenta, a través del análisis de la dualidad que presentó en esos años. Según pretendemos mostrar, esa idea-fuerza en la cosmovisión política del líder argentino que fue la Tercera Posición se escindió entre lo que denominaremos Tercera Posición idealista (TPI) y Tercera Posición realista (TPR). Entendemos que esa división se produjo a partir de la posibilidad de interpretar la política exterior de dos maneras diferentes, por lo cual es necesario comenzar nuestro análisis revisando ciertas nociones teóricas de las Relaciones Internacionales.

En primer lugar, es útil rescatar la división establecida por José Paradiso (2007: 6) entre dos facetas del rol de las ideas en la política exterior, consideradas por un lado como una cosmovisión, un conjunto de creencias y construcciones ideológicas que apuntan a una comprensión del mundo y del hombre y, por otro lado, como representaciones abocadas a aspectos más determinados de la realidad, tales como las ideas de desarrollo o de interés nacional. Ambas facetas guían el proceso de toma de decisiones en política exterior, ya que *a priori* condicionan la apreciación de la realidad y de los problemas que esta presenta.

Por su parte, Stephen Krasner, al introducir las lógicas de actuación formuladas por James March y Johan Olsen, distingue la lógica de las consecuencias esperadas, que “contempla la acción política y sus resultados (...) como producto de una conducta calculadora racional diseñada para maximizar un conjunto dado de preferencias inexplicadas”, de la lógica de la pertinencia, que “entiende la acción política como producto de principios, roles e identidades que estipulan la conducta pertinente o conveniente en situaciones dadas” (2001: 16).

Existen entonces dos posibles formas de guiar las decisiones en política exterior: una, con base en el idealismo, se cimienta en cosmovisiones y creencias de pretensión de alcance universal y es orientada por la lógica de la pertinencia, de acuerdo a los principios y valores derivados de su interpretación del mundo; la otra, anclada en el realismo, se basa en representaciones concretas de la realidad y es guiada por la lógica de las consecuencias esperadas, que llevarían a actuar de acuerdo a la conveniencia propia de cada Estado.

Esas dos variantes se verifican en relación con la Tercera Posición, en lo referente al posicionamiento de la Argentina en el contexto internacional de la primera mitad de los setenta. Por un lado se observa la TPI, es decir, una presentación de la idea en términos de valores positivos y esperanzas a futuro, que será apropiada por los sectores ligados a la izquierda peronista. Por el otro lado, encon-

tramos la TPR, basada en una visión más pragmática de la posición de Argentina en el mundo y de las ventajas que el nuevo contexto ofrecía al país en su inserción internacional, revelándose como una puesta a punto de la idea original de Tercera Posición, elaborada treinta años antes por Juan Domingo Perón.

A partir de lo expuesto, es preciso establecer aquí el uso que se hará de los conceptos de idealismo y realismo en su aplicación a las Relaciones Internacionales. Desde nuestra perspectiva, las nociones de idealismo y realismo sobrepasan los denominados enfoques tradicionales. Así, Salomón (2002: 3) afirma que la disputa entre esos dos enfoques sobrepasó el nivel de un debate científico y pasó a ser más precisamente un debate ideológico en torno a la concepción del sistema internacional y al rol que cabe al Estado dentro de él. De este modo, otorgando un carácter global a ambos conceptos, podemos realizar una definición de los mismos que permita su aplicación al análisis de las relaciones exteriores de un Estado en cualquier momento de la historia.

En lo relativo al concepto de realismo en las Relaciones Internacionales, entendemos que debe enfocarse principalmente desde la noción de pragmatismo, es decir, a la preponderancia de las exigencias de la realidad por sobre las ideas a la hora de guiar la conducta humana. Incluso teniendo en cuenta que los teóricos del realismo político no hacen una asociación unívoca entre realismo y pragmatismo, esta asociación puede entrecruzarse en la teoría realista. En el capítulo introductorio de *Política entre las naciones* (1986 [1948]), Hans Morgenthau intenta identificar cuáles son los principios de la *Realpolitik*. Allí, el autor establece la importancia del concepto de interés, definido en términos de poder como guía de las acciones de los políticos. Bajo la lógica de Morgenthau, “el que actúa guiado por principios universales debe adecuar sus acciones a las circunstancias concretas” (Oro Tapia, 2009: 29). Es en este punto que advertimos cómo la noción de pragmatismo aparece velada en la teoría realista: desde esta manera de entender la política internacional y el accionar de los políticos encargados de ponerla en práctica, apreciamos que el interés definido en términos de poder conlleva la necesidad de un reconocimiento de la materia sobre la que se opera y de las posibilidades y límites que la misma establece.

El concepto de idealismo exige una precisión mayor para definir el modo en que será abordado en este trabajo, a fin de diferenciarlo de su concepción tradicional. Consideramos que, mientras que el realismo hace referencia a un enfoque en el que prima la realidad concreta de las relaciones de poder entre Estados, el idealismo hace referencia a una concepción de la política exterior en la que son las ideas las que guían esa política. Si tradicionalmente se ha asociado al enfoque del idealismo con el ideario liberal, es fundamentalmente porque, en tiempos del debate con el realismo, fueron los internacionalistas liberales quienes asumieron la defensa del enfoque idealista. Ahora bien, a nuestro entender la noción de idealismo no debiera ser monopolizada por una ideología en particular (el liberalismo), sino que, por el contrario, debería ser entendida como la concepción de una política exterior guiada por cualquier compromiso ideológico.

En síntesis, creemos que es conveniente entender la oposición realismo-idealismo como una oposición entre dos tendencias que siempre se hallan en una puja que subyace a la concepción del sistema internacional y de las relaciones entre los Estados, y que podríamos reducir a la fórmula de pragmatismo *versus* ideologías. Podemos ver que esa oposición subyace al concepto de Tercera Posición, permitiéndonos pluralizar el término a fin de explorar cómo la contienda entre realismo e idealismo se libró al interior de uno de los pilares del justicialismo.

Las “Terceras Posiciones”

Nos ocuparemos en primer término de la TPI. Vemos en ella una variante de la formulación original de la Tercera Posición que fue adoptada por los sectores de la izquierda peronista, e interpretada consecuentemente de manera más radicalizada de lo que fuera formulada por el líder del movimiento.

En este sentido, los sectores juveniles de izquierda, ligados al gobierno de Héctor Cámpora (mayo-julio de 1973), reinterpretaron la piedra basal de la doctrina justicialista en clave revolucionaria y anti-imperialista, para acercar a la Argentina a los países del Tercer Mundo y al bloque socialista. Asimismo, durante el gobierno de Cámpora es de remarcar el vínculo entre el entonces canciller argentino, Juan Carlos Puig, y la JP-Montoneros.

Al perfil de política exterior definido por Puig como de “autonomía heterodoxa”, que “pretendió insertar a la Argentina en un esquema de vinculaciones múltiples, donde figuraban áreas alternativas a las tradicionales de Estados Unidos y Europa Occidental, tales como Europa oriental, Japón, América Latina y países del tercer mundo” (Escudé y Cisneros, 2000: s/p), se sumaron las ideas de los sectores de izquierda, que otorgaron un tinte más ideológico a la política exterior del canciller.

Como resultado, Carlos Escudé y Andrés Cisneros afirman que “esta amalgama del diseño de Puig con las ideas anti-norteamericanas (o anti-imperialistas) de los sectores de izquierda otorgó *de hecho* un perfil confrontativo a la política exterior argentina” (2000: s/p). Medidas como el establecimiento de relaciones con Cuba, Alemania oriental y Corea del Norte, sumadas al cuestionamiento del accionar norteamericano en Latinoamérica y al sistema interamericano orquestado por la potencia hegemónica, son muestras del carácter que la política exterior adoptó en esos meses.

No sería erróneo suponer que Juan D. Perón no veía, ni nunca había visto, en la Tercera Posición el carácter revolucionario que los sectores juveniles le imprimieron, pero es posible rastrear en sus declaraciones elementos que podemos identificar con la TPI que, quizá formulados con fines únicamente legitimatorios o concebidos como concesiones simbólicas a esos grupos, fueron interpretados por ellos en clave anti-imperialista.

Cuando Perón definía la Tercera Posición como “solución universal distinta del marxismo internacional dogmático y del demoliberalismo capitalista, que conducirá a la anulación de todo dominio imperialista en el mundo”¹, podía estar intentando posicionar a la Argentina como una temprana precursora del Movimiento de Países no Alineados para buscar una inserción ventajosa en las relaciones con el Tercer Mundo. Pero también podían los sectores juveniles interpretar esos dichos como una vocación anti-imperialista asumida por su líder. Así, por ejemplo:

Mientras en el proyecto de Perón y de su ministro de Economía José Ber Gelbard la importancia de China no era de corte ideológico sino económico, como mercado de colocación de productos primarios e industriales argentinos, en la perspectiva de Montoneros la vinculación con China Popular, un régimen comunista, tenía una profunda implicancia ideológica, como la tenía la relación con Cuba o con otros regímenes socialistas en pos de la lucha antiimperialista (Escudé y Cisneros, 2000: s/p).

Con la renuncia de Cámpora, y bajo el gobierno de Raúl Lastiri (julio-octubre de 1973), comenzó el reemplazo de las figuras más ligadas a la postura izquierdista dentro del movimiento, hecho que puede ser entendido como la preparación para la llegada a la presidencia de Perón, que buscaba moderar el carácter revolucionario que los sectores juveniles le habían impreso al movimiento y que lo llevaría a

¹ Juan Domingo Perón (1974: 129), Mensaje leído en su nombre en la IV Conferencia de Países no Alineados, realizada en Argel (Argelia), 7 de septiembre de 1973.

la ruptura final en el acto del Día del Trabajador de 1974. Como parte de estos reemplazos, Alberto Juan Vignes reemplazó a Puig como nuevo canciller.

En resumen, la TPI consistió más en un conjunto de aspiraciones que en una serie de medidas concretas. La izquierda peronista nunca contó con el poder suficiente para aplicar sus proyectos, y pronto comprendió que sus planes y los de Perón no eran los mismos. Sin embargo, su conflicto con los sectores ortodoxos del movimiento por la definición de la política exterior muestran la existencia de una interpretación de la Tercera Posición en clave idealista, guiada por la lógica de la pertinencia, en relación con los valores y la cosmovisión propia de esos sectores, ligada a la lucha revolucionaria y al anti-imperialismo y, por lo tanto, llamada a confraternizar con los países socialistas y los movimientos de liberación tercermundista.

Frente a la variante de la Tercera Posición adoptada por los sectores de izquierda peronista se erigió la TPR, más vinculada al peronismo ortodoxo, consistiendo a grandes rasgos en un ajuste de la formulación original de la Tercera Posición al contexto de los años setenta. En los planes de Perón para la política exterior argentina no figuraba de modo alguno el tinte ideológico impreso por los sectores radicalizados del movimiento, de los que se desligó tan pronto como su acceso a la presidencia fue asegurado. Muy por el contrario, “Perón diseñó un perfil que representó acabadamente su actitud pragmática” (Escudé y Cisneros, 2000: s/p), acercándose a los regímenes comunistas y a los países árabes al mismo tiempo que a los nuevos gobiernos latinoamericanos de signo derechista.

El líder justicialista buscaba, en un contexto mundial más propicio que el de sus primeros dos gobiernos, llevar adelante una política exterior independiente y soberana, equidistante de ambas superpotencias, que le permitiera sentar las bases de una economía industrializada y organizada a través del “pacto social” entre los distintos sectores socioeconómicos. Para esto se valió de la capacidad de negociación de la Argentina en el establecimiento de vínculos con países del más variado tinte político: siempre y cuando resultaran en un rédito para la economía nacional, el gobierno argentino podía indistintamente firmar tratados comerciales con Cuba y con la España de Franco, con la Unión Soviética y con el Chile pinochetista, con los Estados Unidos y con Libia. En lo relativo a la postura internacional de la Argentina, “se suavizó el tono antiimperialista de la política exterior, ajustándolo al pragmatismo del líder justicialista y a su proyecto de Tercera Posición” (Escudé y Cisneros, 2000: s/p).

Una vez desarticuladas las aspiraciones de la izquierda peronista de llevar a cabo una política exterior guiada por la ideología, el proyecto pragmático de Perón debió hacer frente a los sectores derechistas del movimiento, liderados por José López Rega, que intentarían boicotear el acercamiento a los países del Este, propugnado por Ber Gelbard con beneplácito del presidente. Esos sectores llevarían adelante un proyecto propio de política exterior que plasmarían tras la muerte de Perón, por su influencia sobre Isabel Perón, y que resultaría en la práctica una “extraña combinación de nacionalismo de ultraderecha con dosis de liberalismo ortodoxo en la política interna y perfil tercermundista pro-árabe (o antisemita) en la política exterior” (Escudé y Cisneros, 2000: s/p). Si bien los sucesos acaecidos con posterioridad a la muerte de Perón escapan al alcance de este análisis, es interesante apreciar cómo la TPR volvería a generar adversarios impulsados por nociones ideológicas, aunque esta vez desde la derecha del espectro político.

En otras palabras, medidas como la “apertura hacia el Este” llevada a cabo por Ber Gelbard, o el ingreso al Movimiento de Países no Alineados, fueron entendidos como medidas de carácter ideológico por los sectores de izquierda y de derecha dentro del movimiento, causando, respectivamente, una sobreestimación frustrante y una oposición rabiosa, precisamente por ver (o por querer ver) en esas medidas algo más de lo que simplemente eran medidas pragmáticas tomadas por un hombre pragmático para lograr una situación más ventajosa de su país en el comercio y la diplomacia mundiales de inicios de los años setenta.

Sostenemos aquí que, para Perón, la TPR nunca dejó de ser sino la misma que formulara originalmente. Si bien las interpretaciones que de ella se hicieron tuvieron sus matices, el líder del justicialismo la vio siempre como una medida de carácter realista y práctico, que brindaba la flexibilidad necesaria en el contexto internacional para llevar a cabo su plan de política interna. Al remarcar en la IV conferencia del Movimiento de Países no Alineados el “avance precursor de la Tercera Posición, proclamada hace ya 30 años y que hoy tiene vigencia en esta misma Asamblea de los Países no Alineados”², Perón no veía en su idea una mutación anti-imperialista que llevaría a la Argentina a apoyar los movimientos de liberación del Tercer Mundo sino, por el contrario, la posibilidad de asignar a su país un papel dirigente en el Movimiento al cual acababa de ingresar, al reclamar una tradición tercerposicionista argentina de la cual ese Movimiento sería heredero.

Desde esta óptica, es fácil apreciar en los discursos el uso del idealismo no como una creencia genuina que guiaba la política exterior sino más bien como una herramienta de legitimación de una ventajosa inserción de la Argentina en el mundo. Las relaciones con los países árabes, por ejemplo, enmarcadas discursivamente en la retórica tercermundista, posibilitaban la adquisición de combustibles. El acercamiento a la Unión Soviética, tratando como pares a los miembros de la misión comercial que visitó el país al referirse a ambos países como los “ricos del futuro”³, posibilitaba el acceso a maquinaria pesada y a proyectos de inversión en materia hidroeléctrica. Los vínculos con países menos desarrollados del Cono Sur, bajo la retórica del continentalismo y de la conciencia latinoamericana, permitiría la exportación de productos argentinos.

Sin embargo, “los códigos pragmáticos inherentes a dicho proyecto no congeniaron con los del resto de las facciones del peronismo, basados en criterios ideológicamente fundamentalistas” (Escudé y Cisneros, 2000: s/p). En otras palabras, la Tercera Posición, tal como fuera originalmente formulada, se reveló incapaz de ser aplicada en un contexto interno de irreversible polarización ideológica, aún cuando el contexto externo se revelara prometedor. En estas condiciones Perón intentó aplicar un pragmatismo para el cual ya no parecía haber espacio en el seno de su movimiento.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos buscado dar cuenta de los dos proyectos en materia de política exterior que se desarrollaron a partir del retorno del peronismo al poder en la Argentina en 1973. La heterogeneidad del movimiento, que no se expresó únicamente en el campo de las relaciones exteriores y que tuvo sus consecuencias más trágicas fuera del ámbito que aquí nos compete, motivó la existencia de una posibilidad alternativa de interpretar la Tercera Posición que había sido formulada por Perón en su primera experiencia como presidente.

Los sectores juveniles del movimiento se apropiaron del concepto de Tercera Posición imbuéndola de sus propios valores y aspiraciones, dando así nacimiento a la TPI. Al concepto, tradicional en el peronismo, se sumaban ahora ingredientes aportados por estos nuevos integrantes del movimiento, como el anti-imperialismo o la lucha por el socialismo nacional. Estas ideas darían un giro a la noción de la Tercera Posición, haciendo de la TPI una propuesta de alcance revolucionario y que intentaría aplicarse en la política exterior argentina. Frente a esa posición se erguía la TPR, la versión actualizada

² Juan Domingo Perón (1974: 127), Mensaje leído en su nombre en la IV Conferencia de Países No Alineados, realizada en Argel (Argelia), 7 de septiembre de 1973.

³ Juan Domingo Perón (1974), *Palabras pronunciadas en la residencia presidencial de Olivos frente a la misión comercial de la Unión Soviética que visitó nuestro país*, 5 de febrero.

de la Tercera Posición que Perón formulara tiempo atrás, herramienta desligada de cualquier compromiso ideológico para ensanchar el campo de acción de la Argentina en el plano internacional.

Las diferencias entre ambas Terceras Posiciones podrían resumirse así, a grandes rasgos, en una divergencia de objetivos: frente a un anhelo de carácter socialista y anti-imperialista, en el cual la Argentina sería una pieza más en el rompecabezas revolucionario mundial, se encontraba una postura de carácter pragmático y nacionalista que veía en la oposición al imperialismo la oportunidad para generar un crecimiento independiente.

Fuentes

Perón, J. D. (1974) *Todos sus discursos, mensajes y conferencias completos*, vol. II, Buenos Aires, Editorial de la Reconstrucción.

Bibliografía

Escudé, C. y Cisneros, A. (2000). “Los gobiernos peronistas 1973-1976”, en: *Historia de las Relaciones Exteriores Argentinas*, tomo XIV, capítulo 67.

Disponible en: http://www.argentina-rree.com/historia_indice14.htm.

Krasner, S. (2001). *Soberanía, hipocresía organizada*, Buenos Aires, Paidós.

Morgenthau, H. (1986 [1948]). *Política entre las naciones*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

Oro Tapia, L. R. (2009). “En torno a la noción de realismo político”, *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, vol. VII, n.º 10, pp. 15-46.

Paradiso, J. (2007). “Ideas, ideologías y política exterior en Argentina”, *Diplomacia, Estrategia y Política* (DEP), n.º 5, enero/marzo, pp. 5-25.

Salomón, M. (2002). “La teoría de las Relaciones Internacionales en los albores del siglo XXI, diálogo, disidencia, aproximaciones”, *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, n.º 56, diciembre 2001-enero 2002, pp. 7 a 52.

Soberanía, Autonomía e Identidad en la Discusión Teórica sobre Relaciones Internacionales de América Latina

Isabel Clemente Batalla

Universidad de la República (Uruguay)

Isabel.clemente@cienciassociales.edu.uy

Introducción

Desde el inicio del proceso de independencia, la participación de los nacientes estados latinoamericanos en relaciones internacionales se concentró en tres direcciones: la acción diplomática para obtener el reconocimiento de los Estados miembros del sistema internacional como condición para el establecimiento de relaciones bilaterales, la defensa de los territorios latinoamericanos contra los planes de restauración colonial, y la organización de congresos para discutir posiciones comunes ante eventos internacionales y propuestas de elaboración normativa y de acción conjunta en diversas materias, desde la educación a la formación de alianzas defensivas.

Este artículo se propone analizar algunas contribuciones latinoamericanas al pensamiento sobre relaciones internacionales y a la construcción de regímenes internacionales, a partir de los conceptos de soberanía, autonomía e identidad. La primera parte introduce la elaboración teórica sobre soberanía, identidades e intereses en la teoría de relaciones internacionales. La segunda parte analiza los debates latinoamericanos sobre soberanía y autonomía como categorías articuladoras en la explicación de objetivos en política exterior y relaciones internacionales en América Latina y presenta algunas controversias sobre soberanía y autonomía. La tercera parte del trabajo revisa la discusión teórica sobre soberanía y globalización. La cuarta parte se concentra en el análisis de la doctrina Calvo y su aporte a los regímenes internacionales.

Soberanía, intereses e identidad en la teoría de las relaciones internacionales

El concepto de soberanía externa, tal como es entendido en la disciplina de Relaciones Internacionales, se elabora en un largo proceso que culmina con la formación del Estado moderno. En los textos fundacionales de la teoría de las relaciones internacionales, soberanía aparece asociada al concepto de anarquía en la descripción de la naturaleza del sistema internacional (Bull, 2005).

Si soberanía es la categoría articuladora de las teorías del sistema internacional en el origen de la disciplina de Relaciones Internacionales, los problemas de autonomía e identidad ingresan tardíamente a la discusión teórica. La preocupación por la identidad aparece con la teoría de la sociedad internacional (Weller, 1997) y las contribuciones del constructivismo, las escuelas de pensamiento crítico,

del pensamiento post colonial y la producción teórica de los países no centrales. La construcción de identidades es compleja, contradictoria, y fluida: las identidades no se forman únicamente por antagonismo sino también por compatibilidad entre diferencias, en distintos niveles, transnacional, nacional y sub-nacional (Zalewski y Enloe, 1997: 281-288).

El constructivismo renovó la discusión sobre identidad, coincidiendo con un momento de cambio en las ciencias sociales, en parte debido al influjo de Michel Foucault y sus escritos sobre identidad y diferencia (Veyne, 1978: 219-226). El artículo seminal de Wendt (1992) sostiene que las identidades dan forma a las preferencias en las acciones estatales y crean las bases para la definición de los intereses. Desde una postura crítica de la teoría de la elección racional, que trata las identidades y los intereses como “dados exógenamente,” Wendt argumenta que identidades e intereses son variables dependientes porque se constituyen por acción de los sentidos colectivos: los actores construyen identidades participando de esos sentidos colectivos (Wendt, 1992: 394-398). En consecuencia, instituciones y estructuras son conjuntos relativamente estables.

Dos principios ordenan el análisis constructivista. En primer lugar, identidades e intereses son fundamentalmente “entidades cognitivas” que no existen fuera de las ideas de los actores. En segundo lugar, el constructivismo afirma que los sentidos surgen de la interacción, son “construcciones intersubjetivas” (Wendt, 1992: 406). El “interés nacional” es así un concepto construido socialmente a partir de identidades. El principio de soberanía es, según Wendt, una superación del estado de naturaleza hobbesiano, porque otorga fundamento social a la individualidad y seguridad de los Estados. En la perspectiva constructivista, en tanto que institución, la soberanía existe solamente en virtud de entendimientos y expectativas intersubjetivas. Estos entendimientos constituyen un tipo particular de comunidad, basada en el reconocimiento mutuo en cuanto al ejercicio exclusivo de la autoridad política dentro de los límites territoriales, que posibilita una organización de prácticas según un criterio espacial por el cual quedan nítidamente diferenciados los espacios “doméstico” e “internacional” (Wendt, 1992: 412-413). Sin embargo, dado que las normas relativas a la soberanía son resultado de las prácticas, la discontinuidad en la práctica puede producir la desaparición de la soberanía.

En la discusión teórica latinoamericana, Federico Merke propone una dirección nueva dentro de la perspectiva constructivista al plantear que es tan necesario problematizar los intereses como las identidades. Sería entonces preciso demostrar cómo la identidad que configura la política exterior de un estado ha sido construida, cómo es comprendida y cómo esta comprensión da lugar a los intereses nacionales que guían la política exterior (Merke, 2007: 32).

En la formación de las repúblicas latinoamericanas independientes, la afirmación de identidades en política exterior y relaciones internacionales estuvo asociada a la elaboración conceptual sobre derecho internacional y sobre cultura. En ese sentido, la obra de Andrés Bello (1844) constituye el primer intento de análisis de la problemática de estados surgidos de una revolución de independencia. En otro texto, Bello consideraba que “las nacientes repúblicas americanas, como nuevos miembros de ‘la gran sociedad de las naciones’...formarán con el tiempo un cuerpo respetable que equilibre la política europea” y agregaba que posiblemente también darían con el ejemplo “distinto curso a los principios gubernativos del antiguo continente,” advertía contra “la servilidad excesiva a la ciencia de la civilizada Europa” y reclamaba producir pensamiento original sobre América desde la “independencia del conocimiento” (Bello, 1978: 5-16).

Los acuerdos aprobados en los congresos hispanoamericanos contenían disposiciones sobre cultura e identidad. El tratado aprobado en el Congreso de Lima 1864-1865 establecía en su artículo XIV “la comunidad de ciudadanía” y otorgaba derechos de residencia, políticos y civiles para los nacionales de los países incluidos en la liga americana aprobada en ese congreso (Arosemena, 1979: 10-11). Empero, el grado de inclusión social en relación con la efectividad de los objetivos identitarios es

tema de controversia e investigación: el colonialismo interno, entendido como ideología atravesada por la retórica de la modernidad, continuaría vigente en América Latina (Mignolo, 2007: 192-198).

Debates latinoamericanos sobre soberanía y autonomía

El pensamiento latinoamericano sobre soberanía emerge, al igual que en Estados Unidos, con el movimiento de independencia. Sus fuentes son diversas: las tradiciones forales del medioevo hispánico, las ideas de Vitoria (Díaz, 2005), las teorías políticas de los jesuitas Juan de Mariana (*De Rege et Regis Institutione*, 1599) y Francisco Suárez (*Tractatus De Legibus ac Deo Legislatore*, 1612), y su tesis contractualista del origen del poder político en la comunidad y del derecho a la resistencia cuando el pacto fundacional es violado o quebrantado, el contractualismo de la Ilustración expuesto por Locke (1690) y Rousseau (1762), integraban el canon de la formación universitaria hispanoamericana. Los dirigentes independentistas retomaron en parte ese legado en la formulación del argumento de justificación de la independencia (Jaramillo Uribe, 1960: 11-23).

La derrota de la monarquía borbónica ante Napoleón I y la ocupación francesa de España en 1808 encontraron respuesta en la resistencia armada y la elaboración de ideas sobre soberanía en la península y en América. El argumento según el cual la transferencia del poder real en beneficio del emperador francés Napoleón Bonaparte, por el monarca español Fernando VII en las abdicaciones de Bayona, constituía una ruptura del contrato originario entre la monarquía y sus súbditos que devolvía la soberanía al pueblo, su posesor originario, proporcionó la justificación del movimiento de juntas que en 1808 dio inicio al proceso de independencia hispanoamericana (Rodríguez de Quiroga, 1809). Esta tesis de retroversión de la soberanía es la primera síntesis latinoamericana de defensa del derecho a la rebelión por la ruptura del contrato originario entre rey y pueblo con el acto de abdicación, se enmarcaba en la filosofía política y el derecho de gentes y era consistente con el objetivo de obtener el reconocimiento internacional de los nuevos Estados surgidos de la revolución emancipadora, meta lograda en 1824 con el establecimiento de relaciones diplomáticas con Estados Unidos y Gran Bretaña. Frente a las amenazas de intervención externa, las nociones de soberanía popular y autodeterminación de los pueblos adquirieron lugar central en el argumento latinoamericano sobre las garantías de la paz y defensa del principio de no intervención.

Posteriormente, en la fase de afirmación de los Estados nacionales de Hispanoamérica, las amenazas externas en la forma de intervención militar directa o de presiones diplomáticas de corte proconsular, fueron un problema recurrente en la política exterior y en la producción intelectual de Andrés Bello, Pedro Fernández Madrid, Manuel Ancízar, Justo Arosemena y Francisco Bilbao.

Cambios sucesivos en el sistema internacional con el surgimiento de nuevos centros de poder, la formación de actores como los movimientos sociales y la diversificación de la agenda internacional con la incorporación de los temas del desarrollo económico, el bienestar social y la protección ambiental, dan origen a nuevos sentidos del concepto de soberanía con reivindicaciones de soberanía comunicacional, económica, energética, alimentaria, y derechos de los pueblos originarios (Álvarez, 2012: 155-156).

La idea de autonomía adquiere relevancia en las contribuciones latinoamericanas a la teoría de las relaciones internacionales en la segunda mitad del siglo XX: tanto en las reflexiones e investigaciones académicas como en el discurso político sobre política exterior, la idea de autonomía es asociada con propuestas de políticas para una inserción internacional equitativa de los países latinoamericanos. El estudio de José Briceño (2015) identifica antecedentes del pensamiento contemporáneo sobre auto-

mía en el período de la independencia y revisa los aportes de la producción intelectual a lo largo de dos siglos, desde los escritos de Simón Bolívar a los textos de Juan Carlos Puig y Helio Jaguaribe.

La investigación histórica permite al autor establecer la formación de “un saber latinoamericano” sobre autonomía¹ y analizar su relación con los proyectos de unión latinoamericana: una exploración “arqueológica” descubre las primeras formulaciones autonomistas en los escritos del siglo XIX. Partiendo del análisis de factores emergentes del sistema internacional de la época y de factores internos de los nacientes países latinoamericanos, y con base en consideraciones geopolíticas, la unidad continental, entendida como unidad política, surge asociada a la idea de independencia y es defendida como medio para garantizar la viabilidad internacional de los nuevos Estados (Briceño, 2015: 40-54).

La continuidad de esa línea de análisis a lo largo de un ciclo histórico que transcurre entre la última década del siglo XVIII y los años 60, es evidencia de una construcción de identidades e intereses, no exenta de diferencias en torno a las estrategias, pero con una fuerte impronta sobre el diseño de la política exterior. En ese sentido, la autonomía es entendida como condición necesaria para emprender políticas de desarrollo económico y como salvaguarda de la soberanía.

Los Congresos Hispanoamericanos del siglo XIX generaron el espacio para la defensa de propuestas con estrategias como la formación de una confederación de naciones hispanoamericanas, la elaboración de un derecho internacional americano que consagraría la noción de soberanía basada en la legitimidad de la voluntad popular, contra la tesis adoptada en el Congreso de Viena de la legitimidad monárquica como fuente de soberanía: en un esfuerzo dirigido a la construcción de regímenes internacionales, los latinoamericanos proponían un derecho internacional capaz de reconocer el derecho de las naciones que habían conquistado su soberanía en una guerra de independencia (De la Reza, 2000: 108-110).

Wagner Menezes (2007: 24) identifica el Congreso Anfictiónico de Panamá de 1826 como el evento fundacional de las propuestas de derecho internacional americano: según el autor, en esa instancia se produjo la ampliación de la sociedad internacional con el surgimiento de nuevos estados y la propuesta de una nueva perspectiva en la producción de reglas internacionales. Los congresos siguientes (1848, 1864) continuaron la elaboración de ideas novedosas que hacen parte del acervo latinoamericano: solución pacífica de controversias, sistemas de arbitraje, normas sobre ciudadanía y principio de no intervención. A inicios del siglo XX, el jurista chileno Alejandro Álvarez defendió ante el III Congreso Científico Latinoamericano realizado en Río de Janeiro en 1905, la tesis Origen y Desarrollo del Derecho Internacional Americano afirmando que la especificidad del desarrollo social y político de América Latina demandaba un sistema de normas propio.

Un problema recurrente en las discusiones y declaraciones de los Congresos Hispanoamericanos fue la intervención de los representantes diplomáticos y consulares acreditados ante gobiernos latinoamericanos, a favor de los intereses de sus connacionales, en un ejercicio de presiones que incluían desde la usual nota diplomática hasta la amenaza de retaliaciones y represalias militares: la “diplomacia de las cañoneras” al servicio del cobro compulsivo de deudas fue aplicada en varios países (Healey, 1976).

El último intento, el bloqueo naval anglo-italo-germano para el cobro de la deuda venezolana en 1902, fue detenido con el pronunciamiento conocido como “Corolario Roosevelt a la Doctrina Monroe”². El Canciller Argentino Luis Drago condenó la intervención como violación del principio de derecho internacional sobre inviolabilidad del territorio de los Estados y criticó la posición de Estados Unidos. Los pronunciamientos latinoamericanos no se limitaron a las declaraciones de protesta sino que avanzaron hacia la incorporación de disposiciones específicas en tratados. La II Conferencia Interna-

¹ El concepto de “saber” en el texto de Briceño es entendido en los términos de Foucault (2008).

² En cambio, afirmaba el derecho de Estados Unidos a la intervención en su carácter de “policía” del hemisferio occidental.

cional de La Haya de 1907 aprobó la convención sobre limitación del empleo de la fuerza en el cobro de las deudas contractuales, en un reconocimiento parcial de la doctrina Drago de 1902.

Soberanía en la era de la globalización

Los teóricos de la globalización han sometido a cuestionamientos la noción clásica de soberanía. La idea de una comunidad internacional superadora del actual sistema de Estados fundamenta las propuestas de democracia cosmopolita de David Held (2003) y Daniele Archibugi (2002). Este último considera que defender la “actualmente barroca categoría de soberanía” y “el moribundo concepto de soberanía” y no interferencia, no contribuye en nada a la protección de las víctimas de la violencia al interior de los Estados, razón por la cual propone reemplazarla por la idea de “constitucionalismo global” (Archibugi, 2002: 34-35).

En una dirección contraria, Chantal Mouffe (2007) refuta las afirmaciones de los teóricos de la globalización como Michael Hardt y Antonio Negri, revelando las coincidencias entre dos escuelas aparentemente divergentes. Mientras Held y Archibugi proponen una incorpórea “soberanía cosmopolita”, Hardt y Negri (2004) hablan decididamente de “anti-soberanía”, anuncian el fin del imperialismo y el surgimiento de una nueva forma de soberanía sin centro. La muerte de la soberanía de los Estados abriría el camino para la emancipación del individuo frente a las restricciones estatales. Una nueva política global permitiría una nueva gobernanza. Mouffe sostiene que la desterritorialización de los Estados Nación, en la edad del Imperio, representaría un paso adelante hacia la liberación de la “multitud” y por consiguiente, el proyecto cosmopolita intenta desarrollar una teoría política sin soberanía (Mouffe, 2007: 115-117).

En una línea analítica convergente, la crítica de Atilio Borón se concentra en el supuesto de la desaparición del Estado Nación que la obra de Hardt y Negri considera inevitable y argumenta que, por el contrario, la evidencia demuestra que los Estados Nación, al menos en el caso de las grandes potencias, parecen disfrutar de plena vitalidad. En cambio, en las naciones del Sur, se habría cumplido una desestructuración del Estado con la privatización de empresas públicas, apertura comercial, desregulación de los mercados especialmente el financiero y adopción de nuevas reglas elaboradas desde ámbitos empresariales (Borón, 2002: 45-97).

En las antípodas de esta discusión sobre vigencia del concepto de soberanía, en un artículo marcado por la coyuntura post-11 de septiembre de 2001, Robert Keohane revisa, en la relación transatlántica, las diferentes concepciones de soberanía de la Unión Europea y Estados Unidos: esas diferencias afectarían negativamente la relación transatlántica. Mientras la UE ha adoptado la noción de “pooled sovereignty”, Estados Unidos conserva la “clásica” idea de soberanía (Keohane, 2002: 744). Esa diferencia tendría origen en concepciones diversas sobre el Estado y las políticas externas: en la concepción establecida en Occidente a partir del siglo XVI, el Estado Nación debe tener control de la política exterior e independencia de estructuras de autoridad externas. En cambio la UE, según Keohane, ha abandonado, después de 300 años de vigencia, el concepto de soberanía externa, tal como fuera sustentado por Jean Bodin, para institucionalizar un concepto de soberanía colectiva con supremacía sobre el Estado Nación. Estados Unidos, por el contrario, habría pasado de ser el mayor crítico del concepto clásico de soberanía (durante la guerra de independencia y primeros años de la república, en la controversia sobre la divisibilidad de la soberanía entre gobiernos locales y gobierno nacional³) a convertirse en su más encarnizado defensor.

³ El artículo 6° de la Constitución de 1781 resolvió la contienda a favor del gobierno federal (Morris, 1986: 52-54).

Esta posición contrastaría, con la “devaluación” de la soberanía externa que la UE promovió con la aprobación de instituciones y regímenes internacionales, en particular normas de derecho sobre conflictos armados y el Estatuto de Roma que creó la Corte Penal Internacional (Keohane, 2002: 746). La divergencia en concepciones de soberanía entre UE y EE.UU. tiene, según Keohane, efectos negativos sobre la cooperación efectiva en problemas del orden mundial.

La Doctrina Calvo

En el tercer milenio, nuevas formas de “devaluación” de la soberanía (según el término de Keohane) emergen en las negociaciones de tratados de comercio e inversiones que incluyen cláusulas altamente restrictivas de la potestad soberana del Estado. Uno de los temas en discusión es el sistema de solución de disputas entre Estados e inversores en instancias judiciales externas al Estado nación, en particular en la jurisdicción del International Center for Settlement of Investments Disputes (CIADI, en su sigla en español).

Como ya se anotó, en el proceso de construcción de ideas y propuestas sobre posición internacional de los países latinoamericanos, el objetivo de elaborar un sistema de normas de derecho internacional capaces de dar cuenta de la realidad específica de las nuevas naciones había sido tempranamente enunciado por Andrés Bello. Carlos Calvo, (1824-1906), internacionalista y diplomático argentino, dio forma a la idea de establecer normas para frenar la interferencia de los representantes diplomáticos en defensa de sus connacionales en pleitos con los Estados, con base en el instituto de protección diplomática definido por Emer de Vattel (1758). La tesis de Calvo (1896) sobre soberanía absoluta implica autonomía legislativa y judicial y se fundamenta en una lógica histórica: la soberanía interna y externa de un Estado tiene origen histórico y no depende del reconocimiento de los demás Estados. La exigencia de sumisión de las diferencias entre Estados y residentes extranjeros ante las cortes locales es una consecuencia lógica de esa naturaleza de la soberanía absoluta. En contrapartida, Calvo introduce la innovación del trato nacional a los extranjeros.

En la elaboración de esta “doctrina,” Calvo se basó no sólo en sus estudios de derecho internacional sino también en su experiencia como representante diplomático de la Argentina y de Paraguay y como negociador en conflictos originados en reclamaciones de potencias europeas (Tamburini, 2002: 81). En *Derecho Internacional Teórico y Práctico*, publicado en español en 1868 y luego, en su versión definitiva en francés en 1896, se encuentra la exposición de la tesis de Calvo cuyos fundamentos pueden sintetizarse así: los Estados soberanos deben estar libres de cualquier forma de interferencia de parte de otros Estados; los extranjeros tienen los mismos derechos que los nacionales, y en caso de pleitos o reclamaciones por perjuicios sufridos, tienen el derecho a interponer todos los recursos legales ante los tribunales locales pero no pueden acudir a la protección de los representantes diplomáticos de su país de origen. Según Calvo, la independencia en el dominio judicial es un componente de la soberanía.

El estudio de Da Silva (2015) examina la crítica de la doctrina Calvo expuesta por el jurista norteamericano Edwin M. Borchard⁴, en conferencias interamericanas y en la Conferencia de La Haya de 1930 para la codificación del derecho internacional. Representando el punto de vista de Estados Unidos, Borchard defendió el fundamento jurídico de la protección diplomática, argumentando que la relación entre Estado y ciudadano hace del extranjero en otro país “un ciudadano en el exterior.” Por lo tanto, la protección diplomática sería una práctica de ejercicio de soberanía.

⁴ Profesor en la Universidad de Yale y autor de artículos en *American Journal of International Law*.

El hecho que convierte en “doctrina” una tesis académica, a pesar del rechazo de los tratadistas europeos y norteamericanos, fue la incorporación de la llamada “cláusula Calvo” en varias constituciones y acuerdos internacionales de los países latinoamericanos. El ya citado estudio de Tamburini menciona: la declaración firmada por todos los Estados latinoamericanos en ocasión de la primera Conferencia panamericana de 1889-1890, la convención aprobada en México por quince Estados Latinoamericanos sobre igualdad de derechos de extranjeros y nacionales ante la justicia, durante la segunda Conferencia panamericana (1901-1902), el tratado bilateral de amistad, comercio, y navegación entre Colombia e Italia (1894), y el tratado entre Italia y Cuba de 1905.

La constitución mexicana de 1917 incluyó la cláusula Calvo y en el duro conflicto entre el gobierno de Lázaro Cárdenas y el gobierno de Estados Unidos por la nacionalización de las empresas petroleras, la “cláusula Calvo” fue base del argumento mexicano contra las exigencias americanas de reparaciones a los inversores afectados por aquella medida. Finalmente, la carta de la OEA y el Pacto de Bogotá de 1948 contienen los principios de la doctrina Calvo.

La doctrina Calvo como arena de conflicto interamericano ha sido analizada, entre otros, por Connel-Smith (1966) y Shea (1955). La divergencia entre Estados Unidos y los gobiernos latinoamericanos en ámbitos multilaterales y en negociaciones bilaterales sobre la vigencia de la cláusula Calvo, remite a una de las líneas divisorias constantes de la política hemisférica. La adhesión que la doctrina de protección diplomática de Emer de Vattel obtuvo en medios políticos y académicos de Estados Unidos contra las tesis latinoamericanas configura un campo de disputa desde una perspectiva constructivista: la construcción social de la definición de soberanía y sistemas de principios y normas se relaciona con la construcción de intereses.

Desde el punto de vista de la política exterior de los países latinoamericanos, la defensa de la potestad del Estado, el reconocimiento de la primacía de la jurisdicción interna, el tratamiento de los derechos de los extranjeros y las relaciones exteriores iluminan un núcleo central en la formulación de políticas y determinación de agendas. De esta manera, el principio de soberanía no escapa a la dinámica internacional y sus cambiantes configuraciones de equilibrios de poder. Las normas son determinantes: Finnemore y Sikkink (1999: 252) afirman que como las normas por definición poseen obligatoriedad y un fundamento ético compartido socialmente, otorgan justificación para la decisión y la acción.

Conclusiones

En el período que se extiende desde la independencia hasta los años 1960, el pensamiento latinoamericano sobre relaciones internacionales aporta nuevos conceptos de soberanía y autonomía y propuestas de normas y regímenes internacionales. Estas contribuciones son resultado de dinámicas de construcción social de identidades e intereses en procesos de independencia, formación de nuevos estados y debates en congresos hispanoamericanos.

El análisis desarrollado en este trabajo identifica el concepto de soberanía, basado en teorías contractualistas del Estado, el principio de no intervención, los proyectos de unión hispanoamericana y la voluntad de afirmación de la igualdad en relaciones internacionales, como aportes novedosos y direcciones de larga duración en las políticas exteriores de la región. En segundo término, destaca la relación directa entre la afirmación de autonomía, la práctica política y la organización de los Congresos Hispanoamericanos como ámbitos de producción normativa, concertación de acuerdos sobre problemas comunes a los Estados y propuestas de proyección hacia el ámbito internacional.

Las disputas por los significados traducen identidades diferentes. La controversia sobre las normas originada en la doctrina Calvo trasciende la lógica jurídica y descubre visiones divergentes sobre política internacional y el concepto de soberanía como fundamento del sistema internacional entendido como sistema de Estados. En ese sentido, la posición latinoamericana emerge como una alternativa interesante en un contexto internacional cambiante.

Bibliografía

- Álvarez, S. (2012). “La soberanía estatal en perspectivas contemporáneas: del centro a la periferia y del poder a la resistencia”, *Cuadernos Americanos*, vol. 3, n.º 141, pp.147-174.
- Archibugi, D. (2002). “Demos and Cosmópolis”, *New Left Review*, n.º 13, pp. 24-34.
- Arosemena, J. (1979). “Proyecto de tratado para fundar una liga americana”, *Cuadernos de cultura latinoamericana*, pp.10-11.
- Bello, A. (1978). “Las Repúblicas Hispanoamericanas. Autonomía cultural”, *Cuadernos de cultura latinoamericana*, pp. 5-16.
- Bello, A. (1844). *Principios de Derecho Internacional*, Valparaíso, Imprenta El Mercurio.
- Borón, A. (2002). *Imperio & Imperialismo. Una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Briceño, J. (2015). “Saber y teoría: reconstruyendo la tradición autonómica en los estudios de integración en América Latina”, en: Briceño Ruiz, J. y Simonoff, A. (Eds.). *Integración y Cooperación Regional en América Latina. Una relectura a partir de la teoría de la autonomía*, Buenos Aires, Biblos, pp. 29-69.
- Bull, H. (2005). *La sociedad anárquica: un estudio sobre el orden en la política mundial*, Madrid, Catarata.
- Calvo, C. (1896). *Le droit internationale théorique et pratique précédé d'un exposé historique des progrès de la Science du droit des gens*, Paris, Rousseau.
- Connel-Smith, G. (1966). *The Inter-American System*, Londres, Oxford University Press.
- Da Silva, E. A. (2015). *Usos e sentido do conceito de soberania: Calvo e Borchard no debate interamericano*, ponencia presentada en el 5º Encontro Nacional ABRI, Belo Horizonte, julio de 2015.
- Disponibile en:
https://www.researchgate.net/publication/281558329_usos_e_sentidos_da_soberania_Calvo_e_Borchard_no_debate_interamericano. Consultado el 12 marzo 2016.
- De la Reza, G. A. (2000). “Antecedentes de la integración latinoamericana. Los Congresos de Unión y Confederación del siglo XIX”, *Revista de Historia de América*, 127, pp. 95-116. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/259799327>. Consultado el 12 marzo 2016.
- Díaz, B. (2005). *El internacionalismo de Vitoria en la era de la globalización*, Pamplona, Cuadernos de Pensamiento Español.
- Finnemore, M. y Sikkink, K. (1999). “International Norm Dynamics and Political Change”, en: Katzenstein, P., Keohane, R. O. y Krasner, S. (Eds.). *Exploration and Contestation in the Study of World Politics*, Cambridge: Massachusetts, The MIT Press, pp. 887-971.
- Foucault, M. (2008). *Arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Hardt, M. y Negri, T. (2004). *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*, Nueva York, Penguin Press.

- Healey, D. (1976). *Gunboat Diplomacy in the Wilson Era: The US Navy in Haiti, 1915-1916*, Madison, The University of Wisconsin Press.
- Held, D. (2003). "Cosmopolitanism: taming globalization", en: Held, D. y MC Grew, A. (Eds.). *The global transformation reader: an introduction to the globalization debate*, Cambridge: Polity, pp. 514-529.
- Keohane, R. O. (2002). "Ironies of sovereignty: The European Union and the United States", *Journal of Common Market Studies*, 40, (4), pp. 743-765.
- Menezes, W. (2007). *Derecho Internacional en América Latina*, Brasilia, FUNAG.
- Merke, F. (2007). *Identidad y Política Exterior en la Teoría de las Relaciones Internacionales*, Buenos Aires, IDICSO.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona, Gedisa.
- Morris, R. B. (1986). "Los artículos de la Confederación, 1º de marzo de 1781", *Documentos fundamentales de la historia de Estados Unidos*, México, Limusa, pp. 52-54.
- Mouffe, Ch. (2007). "¿Qué tipo de orden mundial: cosmopolita o multipolar?", en: *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 97-125.
- Rodríguez de Quiroga, M. (1809). "Proclama de los pueblos de América", en: Romero, J. L. y Romero, L. A. (Eds.) (1988). *Pensamiento político de la emancipación (1790-1825)*, Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho, pp. 49-50.
- Shea, D. (1955). *The Calvo Clause: a Problem of Inter-American and International Law and Diplomacy*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Tamburini, F. (2002). "Historia y destino de la "Doctrina Calvo" ¿Actualidad u obsolescencia del pensamiento de Carlos Calvo?", *Revista de estudios histórico-jurídicos*, n.º 24, Valparaíso, pp. 81-101.
- Vattel, Emer de (1758). *Le Droit des Gens ou Principes de la Loi Naturelle, appliqués à la conduite et aux Affaires des Nations*.
Disponible en: www.mindserpent.com/American_History/books/Vattel/1916_Vattel_le-droit_des_gens_vol_01.pdf. Consultado el 21 enero 2016.
- Veyne, P. (1978). *Comment on écrit l'histoire. Foucault révolutionne l'histoire*, Paris, Éditions Du Seuil.
- Weller, Ch. (1997). "Collective Identities in World Society. Some Theoretical and Conceptual Considerations", *Working Paper*, n.º 6, Johan Wolfgang University-World Society Research Group.
- Wendt, A. (1992). "Anarchy is what states make of it: the social construction of power politics", *International Organisation*, vol. 46, n.º 2, pp. 391-425.
- Zalewski, M. y Enloe, C. (1997). "Questions about Identity in International Relations," en: Booth, K. y Smith, S. (Eds.). *International Relations Theory Today*, Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press, pp. 277-305.

Neoliberalismo: la única mano invisible es la del Estado

Luciano Gabriel Lorenzetti

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur - Universidad Nacional de la Patagonia

luciano.lorenzetti@uns.edu.ar

Los grupos empresarios liberales, como los otros, se han beneficiado invariablemente de un Estado generoso que históricamente se ofreció como un refugio permanente para cubrir sus debilidades o bajos rendimientos

Hugo Quiroga

Es un lugar común decir que el objetivo del neoliberalismo es la ampliación del mercado sin intermediarios, y que su principal víctima sería “el Estado” (ineficiente, mal distribuidor y freno a la libre competencia). Exigiría reducir el gasto público a su mínima expresión, eliminar el déficit fiscal y la inflación, desregularizar el mercado de trabajo y descomprimir las cargas impositivas, atrayendo así inversiones genuinas.

Que en la Argentina entre 1976 y 2001 hubo un proceso de creciente avance del neoliberalismo es algo que pocos se atreverían a cuestionar, aún atendiendo a los cambios en los sucesivos gobiernos dictatoriales y democráticos. Sin embargo, en este trabajo vamos a poner en entredicho la postura que entiende al neoliberalismo como prescindente del y hostil al Estado.

Si no tuvieran los promotores del cambio económico un interés en el sostenimiento y utilización del aparato estatal, ¿cómo es que recurrieron a un estado represor y autoritario (muy efectivo en términos de control social, pero más que cuestionable desde el rendimiento económico) para gestar las condiciones de desarrollo? ¿y qué luego se convirtieron a la fe democrática para ocupar cargos gubernamentales? Consideramos que, más allá de lo discursivo, el neoliberalismo no puede subsistir sino por medio de la acción estatal firme, apoyado ya en un aparato represor *de facto*, ya en una burocracia democrática *de iure*. Sin estado no sólo no hay un corpus legislativo que proteja y fomente un mercado cambiario, un sistema financiero monetarista y de “las garantías” a la inversión externa, sino que además no puede ser contenido el impacto social, disciplinada la mano de obra ni, sobre todo, responder por deudas privadas o subvencionar servicios.

Siendo el objetivo de los grupos económicos la maximización de beneficios, necesitan imperiosamente la acción del estado para llevar adelante la contracara de la privatización de las ganancias: la socialización de las pérdidas. Es el interlocutor por excelencia de los grupos más interesados en su supuesta destrucción.

Podemos analizar este período utilizando distintas periodizaciones (presidencias, cambios de ministros, dictadura/democracia, tipo de cambio), aquí proponemos una división tripartita según el rol predominante del estado en tanto mediador entre capital y trabajo:

1. marzo de 1976 - julio de 1982: Estado represivo
2. julio de 1982 - marzo de 1991: Estado conciliador
3. marzo de 1991 - diciembre de 2001: Estado estabilizador

Estado represivo

El golpe de estado de 1976 consolida una fase abiertamente represiva, con persecución de militantes políticos, sociales, estudiantiles y sindicales de un amplio arco político —siempre fundamentado en la “amenaza marxista-subversiva”—, situación que se podría considerar al golpe de vista como una continuidad de las recurrentes interrupciones constitucionales por parte de las Fuerzas Armadas y, según el caso, sus aliados civiles y eclesiásticos (Ansaldi, 2006).

Sin embargo, el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional se planteó (exitosamente en cuanto a los objetivos de mínima, a nuestro entender) generar un cambio de época, una reforma del estado y la sociedad argentina “que ya no tenga vuelta atrás”. Esto implicó nuevas formas de represión, partiendo de un plan que incluyó a todas las fuerzas militares y policiales del país (con expresiones clandestinas y ramificaciones civiles), la suspensión de los derechos de *habeas data* y *habeas corpus*, la tortura sistemática y dos nuevas acciones que darán un salto cualitativo respecto al pasado represor en nuestro país: la desaparición de personas y la apropiación de bebés (Calveiro, 2007: 187-188).

Pero esto es necesario complementarlo con el *otro* plan sistemático, de desmantelamiento del Estado de Bienestar y de toda expresión populista (Novaro y Palermo, 2007). Decimos *complementar* porque allí reside nuestra tesis principal: la implantación de la economía neoliberal necesitó de un estado activo en la represión de la acción política opositora y revolucionaria, y en la modificación de las normativas legales que permitieran y fomentaran la entrada de capitales junto a un proceso de especulación financiera de corte netamente monetarista, política favorecedora de grupos progresivamente más concentrados y transnacionalizados (Rapoport, 2000).

Lejos de reducirse el gasto público y controlarse el déficit fiscal (sin perjuicio de una pequeña “primavera” en estos aspectos, que finalizó en 1977) (Rapoport, 2000), ambos debieron pronunciarse para sostener el accionar represivo en material bélico¹, funcionamiento de centros clandestinos y métodos de desaparición de cuerpos. A esto debemos sumar gastos extraordinarios² de difícil justificación bajo las lógicas de la relación inversión-ganancia, como los realizados por el Ente Autárquico Mundial 78, que fueron debidamente agradecidos públicamente por grandes beneficiarios del cambio de rumbo³. Asimismo, la presión impositiva no sólo no se redujo, sino que por el contrario se mantuvo *in crescendo* y, a su vez, aumentó comparativamente al reducirse las barreras tributarias para la importación, causando los primeros estragos en la industria nacional, fundamentalmente en las Pymes.

Pero estos aspectos no alcanzarían para sostener nuestra propuesta si no tuviésemos en cuenta otros cuatro puntos clave para la consolidación del sistema económico montado. El gobierno nacional:

- a) permitió el endeudamiento privado, sin control, con bancos extranjeros;

¹ En 1981 las FF.AA. fueron el principal comprador de armamento de la R.F.A., luego de seis años de compras a EE.UU., la U.R.S.S y el Reino Unido.

² Utilizamos el término en su sentido literal.

³ *A quiénes hay que agradecer*. Revista *El Gráfico* n.º 3064, p. 43. 27 de junio de 1978. Ed. Atlántida. Edición especial, tirada de 500 000 ejemplares, a precio de tapa de \$MN 1200 (US\$ 1,530) con publicidades a color, a la que siguió la publicación del especial de tapa semirígida “Cómo ganamos la Copa del Mundo” (1 de julio de 1978, sin datos sobre la tirada), con un precio de tapa de \$MN 5000 (US\$ 6,375), sin publicidad.

- b) liberalizó el mercado de capitales, librando las tasas de interés y disminuyendo la colocación de garantías bancarias [*privadas*] en el B.C.R.A. mientras mantuvo una moneda sobrevaluada [*pública*];
- c) sin temor a la “sinarquía comunista internacional”, negoció los términos de intercambio con la U.R.S.S. por los cuales la principal proporción de las cosechas favorecidas por la mejora del precio de intercambio [*privadas*] fueron colocadas en el gigante soviético, a cambio de productos de industria metalmecánica, principalmente unidades automotrices de gran porte, que fueron adquiridas por distintas dependencias [*públicas*] por menos valor que el colocado en cereales, compensando la diferencia la balanza negativa frente a las importaciones estadounidenses [*privadas*]; y
- d) la decisión que cierra este período: estatizó la deuda externa privada, asumiendo el conjunto de la sociedad el millonario pasivo en divisa extranjera (Rapoport, 2000).

Así, vemos la permanente complementación entre las ganancias de los actores económicos y las pérdidas asumidas por el estado, sobre todo analizando internamente los puntos b y c la relación entre el a y el d. Pero todo esto quedaría oculto ante la abrumadora crisis político-social y la impostergable necesidad del retorno democrático.

Estado conciliador

¿Por qué cambiar de período y llamarlo “conciliador” durante la permanencia dictatorial? Por el giro (obligado) que dio el Ejército al frente del gobierno, luego de la estrepitosa ruina político-profesional en que quedaron sumidos por el fracaso de su última gran carta, Malvinas, y el abandono de la Junta por parte de la Armada y la Aeronáutica (Quiroga, 1994; Novaro y Palermo, 2007). ¿Por qué no hacer el corte el 14 o el 22 de junio entonces? Porque consideramos que el último atisbo dictatorial relacionado directamente con el tema que nos ocupa fue la estatización de la deuda. De allí en más buscarán la salida negociada e impune, a través de la convocatoria a elecciones libres, la autoamnistía y un “colchón temporal” de transferencia que les permitiera cerrar detalles⁴, y no tomarán más decisiones económicas discrecionales.

La nueva etapa inicia en una atmósfera de mezcla entre pesada carga económica y elevadísima esperanza política, que centrará la atención pública más en la búsqueda de justicia histórica inmediata, la estabilidad democrática y una mejora de las situaciones económicas familiares (Aboy Carlés, 2001), que en la superación del *show del horror* con análisis crítico, el ejercicio republicano y la reprojcción del rumbo económico (Pucciarelli, 2006).

En esta situación no sonaba descabellado que con la democracia “se come, se educa y se cura”⁵, y el flamante presidente tenía en claro que era indispensable “que nos dejen de mandonear la patria financiera”⁶, pero no dimensionaba correctamente tres aspectos nuevos y uno de permanencia: el peronismo en la oposición democrática, la carga de los Derechos Humanos y un pasivo externo infranqueable, por un lado, y la oficialidad media y baja que participó de la dictadura, por el otro.

Frente a este cuadro, el gobierno radical en general pero muy particularmente Alfonsín, tomaron como línea de acción la conciliación política, apuntando, además de a la prioritaria consolidación

⁴ Aunque la aceleración de los tiempos políticos, variable siempre difícil para la corporación militar, llevara al fracaso del plan de los “90 días de concertación”.

⁵ Discurso de asunción del presidente Alfonsín, 10/12/1983.

⁶ Cierre de campaña de Raúl Alfonsín, 30/10/1983.

democrática, a resolver problemas como la reactivación económica, la democratización sindical, la renovación social y, fundamentalmente, la redistribución de la renta.

Los distintos intentos en el plano político le fueron granjeando poderosos opositores de gran influencia económica y social: de la Ley Mucci al congelamiento de salarios, del Congreso Pedagógico a la Ley del Divorcio, del Juicio a las Juntas a la Obediencia Debida y al Punto Final, de Semana Santa a La Tablada, del dólar al acuerdo de precios. Y ante todo la estrategia fue priorizar la estabilidad política y la gobernabilidad democrática, como explicó el mismo Alfonsín⁷.

Pero a estas oposiciones domésticas, se les sumaría una fundamental: la de los organismos internacionales de crédito. Considerando a la deuda externa impagable, lesiva de la soberanía y usuraria, intentaron una auditoría que redujera lo que le correspondiera pagar al estado argentino, lo cual no sería aceptado bajo ningún punto de vista por el Banco Mundial ni, en especial, el FMI (Heredia, 2006).

Esto, junto a la caída de precios agropecuarios y la contracción de capitales disponibles, privó al gobierno radical del acceso al crédito abundante. Frente a esto, y con la oposición combinada de todos los actores económicos organizados (CGT, UIA, SRA, bancas), la inflación se reveló incontenible y el estancamiento del PBI fue evidente. Con un obrero en Trabajo y un hombre del partido en Economía, la salida política había fracasado. Ahora el intento sería económico (Heredia, 2006).

Las renovaciones del equipo con claras características tecnocráticas, lanzarán dos planes de sesgo heterodoxo (Austral y Primavera), efectivos solo al corto y cortísimo plazo, y que, pese a sus líneas particulares, estaban marcados a fuego por la ortodoxia de prioridad al pago externo.

Hasta aquí pareciera que nuestra hipótesis se cae, ya que la década del 80 fue de cuestionamiento a todo intento político de dirección de la economía. Sin embargo, y esto es crucial, todas las presiones y los enfrentamientos abiertos no fueron al *estado* sino al *grupo gobernante*. En ningún momento el cuestionamiento *real* fue para con el estado como tal, se dio una lucha política por doblegar a quienes lo dirigían, justamente para eliminar su tendencia a la conciliación y desarrollar a pleno la tarea neoliberal.

Y en este sentido, logrados los objetivos del establishment, nuevamente nos encontramos con una intervención determinante: aumento en la presión tributaria directa e indirecta para las clases media y baja (utilizados para reducir el IVA), rápida vuelta atrás a la baja de tasas a la exportación, reestructuración de la deuda, aumento de tarifas de servicios públicos, duplicación del mercado cambiario y emisión. Todo esto tuvo dos corolarios lógicos, déficit fiscal y aceleración inflacionaria (Llach, 2007).

La permanencia democrática, con todos sus vaivenes, había sido alcanzada y superadas sus pruebas de fuego, pero el coste económico para el sensible bolsillo asalariado fue determinante (Novaro, 1994).

El traspaso presidencial, adelantado pero constitucional y legítimo (Mustapic, 2005), no implicó un cambio inmediato en la economía, los inicios del gobierno de Menem también se vieron marcados por las presiones corporativas y la inflación como termómetro, pero a diferencia de Alfonsín utilizará este tiempo para conciliar voluntades a su favor (las más recalcitrantes del plano político y concentradas del económico) y desactivar las potencialidades de sus opositores de cualquier línea, consumando un espacio de sostén político que ampliara su legitimidad desde los barrios populares hasta lo más recóndito de las oficinas (Novaro, 1994).

⁷ “Creo que los gobiernos tienen necesariamente que sufrir el *lobby* de todos los sectores. Es una forma democrática de hacer conocer sus derechos (...). De modo que yo recibía a todo el mundo. A pesar de las huelgas generales nunca quebré el diálogo con la CGT. Y tampoco con los sectores económicos, aunque discutíamos siempre” (Pigna, s/f).

Estado Estabilizador

El 27 de marzo de 1991 la economía argentina recibió un impacto de tal magnitud que frenó en seco al, hasta el momento, flagelo incontenible del país: la inflación. Pero la paridad y el cambio fijo traerían consigo mucho más. La tan ansiada estabilidad monetaria y la llegada de inversiones se hacían realidad, y por si fuera poco sin déficit (Sidicaro, 2002:161). ¿Fue esto obra de la libre concurrencia al mercado? Desde luego que no, fue el resultado de una acción decidida y ejecutada desde el riñón del estado nacional.

¿Cómo surgió el “milagro”? Primero, haciendo un uso estratégico del gran (y justificado) temor de los consumidores al encarecimiento de la vida diaria. Segundo, por una presión tributaria más orientada al control efectivo del cumplimiento de las obligaciones que al aumento de tarifas directas (compensado con la terriblemente regresiva nueva estructuración del IVA). Tercero, con acceso al gran endeudamiento externo. Cuarto, por la inversión extranjera masiva orientada fundamentalmente a los servicios públicos, al tercer sector y al sistema financiero. Quinto, descentralizando (pero no eliminando), la responsabilidad y la acción estatal *nacional*, delegando en los *estados provinciales* y *municipales* buena parte de los compromisos “básicos”: salud, seguridad y educación. Sexto, con la inundación de importaciones de consumo. Y por último, una inmensa capacidad de gestión política del grupo dirigente, combinada con una eficaz represión selectiva.

Como vemos, vuelve a ser el estado, uniendo los intereses del establishment con las estrategias del gobernante, el único capaz de asegurar a un tiempo el desarrollo de las fuerzas económicas y la gobernabilidad social. Quién, si no, puede darle fuerza [no solo] de ley al remate de los servicios básicos. Y ante la falla en el debe-haber de las empresas que tomaron esos servicios, ¿quién responde con subvenciones y condonaciones millonarias, que serán pagadas por el conjunto? Y, por si fuera poco, contener por la vía institucional (legal, burocrática y/o policial, según el caso) las reacciones sociales.

El estado estabilizador no atentó contra sí mismo sino contra la sociedad civil (Svampa, 2005). Si perdió independencia respecto al capital (aunque siempre mantiene la carta de ser su salvador último), la ganó frente al movimiento obrero—incluso lo hizo el mismo peronismo (Levitsky, 2004)— y en gobernabilidad interna (Portantiero, 1995). El temor a una intervención militar fue enterrado y el poder de la Iglesia Católica domesticado. Éstas son las principales regalías del menemismo al neoliberalismo.

¿Podría decirse que los grandes “males” fueron contenidos? Entendemos que no. El gasto público se canalizó por los estados provinciales y municipales para enfrentar la descentralización; el déficit fiscal se disimuló pero caería con todo el peso de los intereses y el virtual vacío de liquidez al finalizar el período; la estabilidad monetaria fue sostenida artificialmente por el abaratamiento del crédito y la flexibilización de los costos laborales (Burachick, 2014: 77-82); y la inflación contenida con la orientación del gasto de las grandes empresas hacia la compra de capital fijo extranjero, la desindexación de salarios y la entrada masiva de dólares (empréstitos y remate de empresas estatales); dando lugar a fracturas estructurales gravísimas al mediano plazo.

Llegamos al tramo final del período con un nuevo gobierno que no cuestionó el modelo sino su administración corrupta. Alcanzaron veinticinco meses para que renuncien el vicepresidente y el presidente, retome el Ministerio el ideólogo y ejecutor de la estatización del pasivo y de la convertibilidad (Novaro, 2002), la corrupción desborde el Congreso, se declare el estado de sitio, las policías se carguen con más de treinta muertos en dos días, se exija “que se vayan todos” y se sacuda hasta los cimientos el estado nacional (Quiroga, 2005).

Pero no fue el establishment el que pidió que se retiren, y el edificio estatal superó el terremoto.

Conclusiones

Como señalamos en cada una de las etapas propuestas, el estado argentino fue garante y gendarme del capital (siguiendo al liberalismo clásico), pero también comprador, prestamista, legislador, concesionario, represor, inversor, y todo cuanto resultara necesario. El mercado no fue libre sino sus actores liberados de las cargas de responsabilidad correspondientes, y éstas transferidas al conjunto de la población.

Entendemos, finalmente, que no sólo el mercado no es de libre concurrencia, sino que además su desempeño tampoco se libera —ni busca hacerlo— del rol tutelar del estado. Lo que se le exige es la reorientación de su potestad tributaria hacia las clases subalternas, y de su poder de control hacia la mano de obra, mientras su capacidad de auxilio se concentra sucesiva y ascendentemente en el capital.

Así, en 2001 encontramos un aparato estatal mucho más influenciado por el gran capital y la burguesía transnacionalizada que en 1976, pero en contrapartida capaz tanto de modificar los sistemas de salud y educación, la legislación laboral y aumentar su potencia policíaca, absorbiendo todos los golpes que le pudiera dar el movimiento obrero [ya no tan] organizado, como de superar explosiones sociales de altísima conflictividad pero cortísimo alcance en el tiempo, habiendo desmovilizado y prácticamente desesperanzado a la sociedad civil, otrora políticamente muy activa y estructurada. Y esto se lo debe tanto a las desapariciones forzadas, como al temor a la licuación del poder de consumo asalariado, a la recaudación regresiva y a la protección activa del gran capital.

Bibliografía

- Aboy Carlés, G. (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina. La reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem*, Rosario, Homo Sapiens.
- Ansaldo, W. (2006). “El silencio es salud. La dictadura contra la política”, en: Quiroga, H. y Tatch, C., *Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*, Rosario, Homo Sapiens.
- Burachick, G. (2014). *Economía aplicada: la economía argentina en el corto plazo*, 2da. edición, Bahía Blanca, Ediuns.
- Calveiro, P. (2007). “La experiencia concentratoria”, en: Lida, C. *et al.* (Comps.). *Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de estado*, México, El colegio de México, Centro de estudios históricos.
- Heredia, M. (2006). “La demarcación de la frontera entre economía y política en democracia. Actores y controversias en torno a la política económica de Alfonsín”, en: Pucciarelli, A. (Coord.). *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Levitsky, S. (2004). “Del sindicalismo al clientelismo: la transformación de los vínculos partido-sindicatos en el peronismo. 1983-1999”, *Desarrollo Económico*, n.º 173, abril-junio.
- Llach, L. (2007). “¿Dos décadas perdidas? Desafíos, respuestas y resultados de la política económica de la democracia”, en: Novaro, M. y Palermo, V. *La dictadura militar. 1976/1986. Del golpe de estado a la restauración democrática*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Mustapic, A. M. (2005). “Inestabilidad sin colapso. La renuncia de los presidentes: la Argentina en el año 2001”, *Desarrollo Económico*, n.º 178, julio-septiembre.
- Novaro, M. (1994). *Piloto de tormentas. Crisis de representación y personalización de la política en la Argentina. (1989-1993)*, Buenos Aires, Ediciones La Buena Letra.

- Novaro, M. (2002). “La Alianza, de la gloria del llano a la debacle del gobierno”, en: Novaro, M. (Comp.). *El derrumbé político en el ocaso de la convertibilidad*, Buenos Aires, Norma.
- Novaro, M. y Vicente P. (2007). *La dictadura militar. 1976/1986. Del golpe de estado a la restauración democrática*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Pigna, F. (s/f) “Entrevista a Raúl Alfonsín.
Disponble en: <http://www.elhistoriador.com.ar/entrevistas/a/alfonsin.php>. Consultado el 15 de octubre de 2015.
- Portantiero, J. C. (1995) “Menemismo y Peronismo: continuidad y ruptura”, en: AA.VV. *Peronismo y Menemismo*, Buenos Aires, Ediciones El Cielo por Asalto.
- Pucciarelli, A. (Coord.) (2006). *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Quiroga, H. (1994). *El tiempo del “Proceso”. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares*, Rosario, Fundación Ross.
- Quiroga, H. (2005). *La argentina en emergencia permanente*, Buenos Aires, Edhasa.
- Rapoport, M. (2000). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*, Buenos Aires, Ediciones Macchi.
- Sidicaro, R. (2002). *Los tres peronismos. Estado y poder económico 1946-1955/1973-76/1989-99*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.

La importancia geopolítica, económica y militar de las Islas Malvinas

Oscar Mastropierro

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

oscarmastropierro@gmail.com

Sebastián Mastropierro

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

sebastianmastropierro@gmail.com

Introducción

Las islas del Atlántico Sur han sido objeto desde el año 1982 de diferentes consideraciones para los países que las disputan.

Desde hace bastante tiempo se habla de la importancia del conflicto Malvinas como fenómeno que ha trascendido las fronteras de nuestro país. Las Malvinas ya no constituyen solamente un conflicto nacional, sino que se ha transformado en un conflicto regional y también global.

En este trabajo se presentan argumentaciones que corroboren esta posición haciendo un análisis de la importancia de diversas temáticas de orden global que se vinculan con la cuestión de las Malvinas, ya que pueden tener repercusiones que trasciendan los límites nacionales y regionales en un futuro no muy lejano.

¿Por qué son importantes las Islas del Atlántico Sur?

El conflicto entre la Argentina y Gran Bretaña por las islas del Atlántico Sur ha dejado de ser ya un problema exclusivo de reclamos territoriales, ya que va mucho más allá del ejercicio de la soberanía sobre estos espacios. Está tomando mayores dimensiones extendiendo su influencia no ya a los espacios marítimos circundantes, sino que se extiende a gran parte de América del Sur, África del Sur y Antártida.

A continuación se detallan algunos aspectos relevantes de estas cuestiones que superan el reclamo exclusivamente territorial y se prolongan en situaciones de futuros posibles conflictos.

1. Desde el punto de vista geopolítico

- a. enclave estratégico
- b. control de pasos bioceánicos
- c. punto de proyección hacia la Antártida
- d. soberanía en el mar
- e. fuentes de agua dulce
- f. recursos naturales estratégicos de América del Sur

2. Desde el punto de vista económico

- a. potencial fuente de extracción de recursos hidrocarburíferos
- b. fuente real de recursos pesqueros
- c. reservorio de biodiversidad marina
- d. nódulos polimetálicos
- e. turismo
- f. PBI per cápita

3. Desde el punto de vista estratégico-militar

- a. enclave para la proyección naval hacia el Atlántico Sur
- b. base militar de Mount Pleasant
- c. armamento nuclear
- d. aviones de largo alcance

1) Desde el punto de vista geopolítico

a- enclave estratégico

Las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur constituyen un soporte aeronaval de primer orden en el Atlántico Sur, junto a las islas Tristán da Cunha, Gough, Santa Elena y Ascensión. Este rosario de islas permite el dominio del tráfico marítimo desde el sur de África y sur de América del Sur hacia el Atlántico Norte, lo mismo que las rutas marítimas entre Sudamérica y África.

La isla Ascensión, si bien pertenece a Gran Bretaña, tiene instalada una base militar norteamericana. La misma se utilizó para el apoyo logístico a la flota que invadió por segunda vez las Islas Malvinas en 1982. Ocupa un lugar estratégico en la llamada garganta sudatlántica, entre Brasil y África, para patrullar el Atlántico Sur.

Desde la base militar de las Islas Malvinas, el Reino Unido puede llevar adelante acciones militares en defensa de aliados políticos de la región o ante un hipotético conflicto, donde “(...) también podría considerarse como potencialmente damnificado, inventar pruebas de un posible conflicto e intervenir militarmente sobre algún territorio del cono sur” (Arkhos, 05/03/2012).

b- control de pasos bioceánicos

Las Islas Malvinas se encuentran en una posición favorable con respecto a los pasajes y estrechos oceánicos que unen el Atlántico con el Pacífico: estrecho de Magallanes, canal de Beagle y pasaje de Drake.

Desde la inauguración del canal de Panamá, estos tres pasajes perdieron relevancia, debido a que se ahorran grandes distancias, tiempo y mucho dinero en transporte. No obstante, la construcción de enormes barcos graneleros y superpetroleros, ocasionan un grave problema para atravesar Panamá, por lo que estos estrechos del sur pueden acrecentar nuevamente su importancia. Asimismo, al tratarse de pasajes naturales, no están sujetos a la destrucción por parte del hombre, como si puede ocurrir con un paso artificial como lo es Panamá. Ello cobra vital importancia ante algún desperfecto, atentado o conflicto bélico que pudiera ocurrir en el canal de Panamá. Navegar por Drake es sumamente difi-

cultoso dado los fuertes vientos y el intenso oleaje que lo azota. El canal de Beagle es sumamente angosto en algunos de sus tramos, con afloramientos rocosos y debe estar correctamente balizado.

c- punto de proyección hacia la Antártida

Las Islas tienen una proyección hacia la Antártida, continente bajo la tutela de un tratado internacional (Tratado Antártico) que prohíbe cualquier tipo de exploración y mucho menos explotación de recursos mientras el mismo esté vigente. Tampoco se reconocen los reclamos de soberanía efectuados ni se aceptan nuevos pedidos de reconocimiento. El Tratado Antártico vence en 2041.

Justamente la Antártida es uno de los dos territorios, junto con Malvinas, que nuestro país mantiene como área de disputa de soberanía. Ambos tienen muchos puntos en común,

(...) pero, asombrosamente, las vivimos de manera separada, como temas independientes, cada uno por su lado. En el caso del Polo Sur, estando los reclamos de soberanía jurídicamente congelados, parecemos descansar sobre la cómoda ilusión de que, en tal situación, nadie amenazará nuestras pretensiones: algún lejano día, caducará el Tratado Antártico y el mundo procederá a repartir los territorios polares, respetuosamente, a cada uno según sus derechos.

En Malvinas el reclamo de soberanía también se encuentra congelado, solo que no jurídicamente sino en los hechos: desde 1833 Gran Bretaña se niega a discutirla. El elemento más determinante es que, en ambos conflictos, aparecemos confiando únicamente en el aspecto jurídico, en la supremacía final que, alguna vez, se reconocerá a nuestros mejores derechos (Cisneros, 21/07/2011).

Las islas del Atlántico Sur son muy importantes para el reabastecimiento de las expediciones que se dirigen hacia el continente antártico, los mismo que hacen los cruceros de verano que, con fines turísticos, recalcan en las Islas Malvinas.

Más del 80 % del agua dulce del mundo se encuentra en la Antártida, lugar donde se concentran enormes reservas de petróleo, gas, carbón, hierro, uranio, oro, plata y otra enorme cantidad de recursos por descubrir, que serán explotados, casi con seguridad, cuando el Tratado finalice y halla problemas de abastecimiento desde otros lugares del mundo.

De lo poco que se ha podido analizar con fines científicos en la Antártida, se ha determinado que en tan sólo

(...) el 5 por ciento de la superficie se han hallado más de 280 minerales como uranio, oro, hierro, de indudable valor estratégico para la industria. Se comprobó, además, que en la región existe una reserva de carbón de 2000 millones de toneladas lo que la sitúa a la Antártida como segunda en el mundo después de Estados Unidos (Real, 04/2003).

La Antártida también incluye a una enorme diversidad biológica, organismos y microorganismos,

(...) una biodiversidad desconocida, de alto valor para la industria farmacéutica. Con soberanía de la Antártida, el Reino Unido podría descubrir, homologar, clasificar y patentar genomas de organismos que son capaces de vivir a 20 grados bajo cero. Esa carrera es por el patentamiento de la biodiversidad (Recce, 10/08/12).

d- soberanía en el mar

A las Islas les corresponde su delimitación marítima de 200 millas marinas para las aguas y 350 millas para los fondos oceánicos. La dificultad radica en que estos enormes espacios marítimos son reclamados, ocupados y explotados en forma ilegal por el Reino Unido.

En mayo de 2009, el Gobierno del Reino Unido presentó ante la Secretaría de la Convención de Derechos Marítimos de las Naciones Unidas (CONVEMAR), el reclamo de delimitación de la plataforma continental en torno a las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur hasta las 350 millas, proyectando, de esa manera, su ocupación colonial sobre una superficie marítima de unos 3 500 000 km² (Lahoud, 12/04/2012).

e- fuentes de agua dulce

Las islas del Atlántico Sur, dada su cercanía al continente, pueden permitir un manejo de los recursos de agua dulce existentes en Sudamérica. No solo la presencia de este recurso en la Antártida transforma en estratégica la posición de Malvinas. El sub continente alberga enormes reservas de agua en estado sólido y líquido, tanto en la superficie como en el subsuelo, que incluyen los glaciares de Cordillera de los Andes, las cuencas hidrográficas del Plata y Amazónica o acuífero Guaraní (1,2 millones de km²). Asimismo, la selva amazónica constituye el bosque tropical más grande del mundo, donde se encuentra al menos el 10 % de la biodiversidad conocida en el mundo (WWF Global).

f- recursos naturales estratégicos de América del Sur

Sudamérica cuenta con una fuente inagotable de recursos naturales dada su amplia diversidad de ambientes. Petróleo, gas, minerales, agua, alimentos, selvas tropicales, entre otros, constituyen una ventaja, por un lado, pero también el compromiso de defenderlos ya que muchos de estos recursos son estratégicos y son ampliamente demandados por los países centrales.

Ello puede constituirse en un elemento de alta conflictividad ante la decisión de los gobiernos de la región de ser los administradores y explotadores de sus propios recursos. Y es, desde las Islas Malvinas que estos recursos pueden ser controlados. Buscar excusas para esto último no sería tan difícil para las potencias militares si se tiene en cuenta lo ocurrido con Irak y su petróleo en la década pasada. En tal sentido, desde Francia o Estados Unidos han llegado declaraciones vinculadas a la internacionalización de la Amazonia. Estados Unidos debe importar desde América Latina estroncio (93 %); litio (66 %); fluorita (61 %); plata (59 %); renio (56 %), estaño 54 % y platina (44 %) (Bruckmann, 10/12/2012).

Un caso aparte lo constituye el litio, mineral estratégico de rápido crecimiento en su demanda debido al desarrollo de tecnología vinculada a la producción de baterías recargables de casi todos los dispositivos electrónicos portátiles que se producen actualmente, como teléfonos celulares, computadoras, cámaras fotográficas y de video, etc. Tal vez la aplicación más importante del litio, desde el punto de vista estratégico, sea en la producción de una nueva tecnología de baterías recargables para vehículos eléctricos (Bruckmann, 10/12/2012).

2) Desde el punto de vista económico

a- potencial fuente de extracción de recursos hidrocarburíferos

Gran Bretaña ha acelerado las tareas de prospección geofísica y exploración hidrocarburífera en las aguas adyacentes a las islas Malvinas, dada la persistente caída de los volúmenes de extracción y explotación en las cuencas marinas del Mar del Norte. El negocio petrolero en el Atlántico Sur es impulsado por una enorme diversidad de actores que

(...) han conformado una compleja trama de intereses cruzados, en la que participan operadoras de hidrocarburos especializadas en la costosa exploración off-shore, empresas proveedoras de servicios, insumos y equipamientos para el desarrollo de las actividades, corporaciones financieras y sectores de lobby vinculados a la promoción permanente de los intereses de los kelpers en todo el mundo (Lahoud, 01/04/2012).

Los pocos datos que se conocen, permiten estimar reservas cuantiosas, entre 17 000 y 60 000 millones de barriles de petróleo, “(...) cerca de 700 veces el valor de mercado de YPF” (Grupo Ambiental Nacional y Popular, 02/04/2012).

b- fuente real de recursos pesqueros

Es proverbial la calidad de la pesca, sobre todo en un contexto de demanda planetaria de alimentos. Calamar, merluza, krill, algas, moluscos, cetáceos, abadejo, bacalao son algunas de las posibilidades extractivas en aguas próximas a las islas.

La pesca es una de las actividades principales de Malvinas. Deja en las islas 32 millones de dólares al año solo en concepto de licencias a los que hay que sumar beneficios que fácilmente duplican esa cifra y podrían llegar a los 70 millones de dólares al año. Como en las islas no hay plantas procesadores de pescado, la totalidad de las capturas son transferidas a otros buques que esperan fuera de la zona de pesca y que lo lleva directamente a Europa o Asia para su procesamiento y comercialización. En Europa, el kilo de calamar illex o loligo se paga hasta 6 euros (Guarino, 18/10/2012).

c- reservorio de biodiversidad marina

El gobierno británico está evaluando la creación de un “oasis de fauna marina”, con el fin de proteger de la extinción a diferentes especies de peces en las Islas Malvinas, Gibraltar y Santa Elena, territorios considerados colonias por parte de las Naciones Unidas. La causa de esta decisión es la de evitar el saqueo sistemático de los recursos marinos, por lo que el 1 % de los océanos estaría fuera de los límites de la pesca comercial. Así, la merluza y el granadero gigante que nadan alrededor de las Islas Malvinas, el pez mariposa de la isla de Santa Elena y el atún de Gibraltar, todos en peligro de extinción, encontrarían en las colonias británicas una esperanza de supervivencia y permitiría repoblar las reservas de la fauna pesquera, animar al turismo y estimular las economías de las islas (El Cronista, 23/05/2012).

d- nódulos polimetálicos

En el lecho marino también existe presencia de recursos metalíferos de manganeso, cobalto, cobre, hierro, níquel, silicio ferroso, cromo y otros metales, muchos considerados estratégicos. Estos nódulos existen en el fondo marino de todos los océanos entre los 3000 y los 6000 metros de profundidad. Se estima que un 15 % de la superficie de tales fondos (unos 54 millones de km²) está cubierto por estos nódulos. El volumen de estos materiales, según la Secretaría de la ONU, tal vez sea del orden de los 175 000 millones de toneladas. Esta cifra general puede significar 290 millones de toneladas de níquel, 240 millones de toneladas de cobre, 60 millones de toneladas de cobalto, y 6000 millones de toneladas de manganeso (Valencia Rodríguez).

d- turismo

El turismo es un factor adicional que hizo de las Malvinas un punto atractivo desde lo económico. Según el gobierno de las Islas, entre 2008 y 2009, hubo un aumento del 200% de visitantes. Unos 70 000 turistas visitaron las Malvinas en 2010-2011, con una sensible baja en la temporada 2011-2012 de 45 000 turistas (Dinatale, 01/04/2012).

El conflicto entre la Argentina y Gran Bretaña por la soberanía de las Islas Malvinas y las protestas sociales en el sur de Chile, han afectado el turismo en la región al impedir que cruceros con miles de visitantes toquen puertos malvinenses, chilenos y argentinos.

Esto provocó malestar entre los comerciantes de Ushuaia, donde el turismo que genera la industria de los cruceros es fundamental para la economía local. Las cámaras de empresarios de turismo calculan que cada pasajero que baja a la ciudad deja en promedio entre 1200 y 1600 dólares por gastos en comidas, excursiones y regalos.

e- PBI per cápita

Luego de la Guerra, más de 2000 isleños comenzaron con un rápido crecimiento económico debido a la facultad del gobierno local de vender licencias de pesca en la zona económica exclusiva reclamada por las islas. También el turismo pasó a ser una fuente de ingresos importante, con cerca de 70 000 visitantes por temporada.

En los últimos años el PBI per cápita de las Islas, oscilaron de acuerdo a la crisis internacional. En 2007, el PBI llegó a 172,9 millones de dólares, lo que arrojó un ingreso de 55 185 dólares por persona.

El mundo volvió a acelerar su economía y las Malvinas se recuperaron. En 2010, el PBI del territorio insular llegó a 169 millones de dólares y si bien no hay datos concretos de 2011, las estimaciones hablan de que estaría en torno a los 200 millones de dólares. Si efectivamente esto fuera así, los isleños se habrían anotado un PBI per cápita de algo así como 65.000 dólares por año (Cabot, 12/02/2012).

3) Desde el punto de vista estratégico-militar

a- enclave para la proyección naval hacia el Atlántico Sur

En las últimas dos décadas, Gran Bretaña incrementó sus dispositivos e infraestructuras navales, con la modernización y readecuación tecnológicas de toda su flota naval. De esa manera lleva adelante un

(...) paulatino avance del despliegue militar en el Atlántico Sur. Esta tendencia, es avalada por dos indicadores en la última década. Por un lado, el reforzamiento permanente de los dispositivos de la defensa militar de las islas sostenidos por presupuesto británico y, por el otro, la presencia renovada de buques de guerra, logística y transporte junto con la realización de ejercicios navales y simulacros de defensa (Lahoud, 12/04/2012).

Este despliegue da una idea de lo que el Atlántico Sur, a través de las Islas Malvinas, representa para Gran Bretaña. Contar con un centro de apoyo militar de rápido despliegue por medios aeronavales, le permite controlar todo el tráfico civil y militar que navegue o sobrevuele el Atlántico Sur.

Estos medios militares deben asegurar que “los territorios sean capaces de comercializar, explotar sus recursos naturales y desarrollar sus economías en libertad, sin interferencias externas” (La Gaceta, 28/06/2012).

a- base militar de Mount Pleasant

La base de Mount Pleasant es la más importante en todo el Atlántico Sur. En toda Sudamérica no hay otra base militar con tanta capacidad de despliegue. Las Malvinas son una base utilizada para todo tipo de ejercicios militares. Eso es lo que prueba que usan las islas con fines militares, algo que va más allá de la disputa con la Argentina.

La base militar de Mount Pleasant es una de las ocho más importantes de un país integrante de la OTAN fuera del territorio europeo, aparte de poseer capacidad disuasoria nuclear

A Londres le cuesta más de 60 millones de libras anuales mantener la base militar. Su relevancia está en la proyección que la OTAN tiene fuera de sus límites. Mount Pleasant tiene capacidad para interferir intentos de coordinación entre América del Sur y África, para la defensa del Atlántico Sur y sería de suma utilidad “(...) como apoyo en rutas alternativas para eventuales enfrentamientos de la OTAN con China o Rusia o en un conflicto con Irán” (Di Natale, 01/04/2012).

Mount Pleasant se encuentra a 50 km al sudoeste de Puerto Argentino, cuenta con dos pistas de 2590 y 1525 metros con capacidad para operaciones diurnas y nocturnas bajo cualquier condición meteorológica, siguiendo las normativas implementadas por la OTAN para sus bases militares. El complejo comprende residencia para los militares destinados en esa base e instalaciones con capacidad para alojar hasta 4000 efectivos. Cuenta con áreas para la práctica de diversas actividades deportivas, peluquería, un centro médico, un centro educacional, un café y una tienda (De los Reyes, 03/2012).

En la base se encuentra un escuadrón de entre cuatro y seis aviones de combate *Typhoon*, helicópteros, una compañía de infantería reforzada del ejército, un grupo de defensa antiaérea con misiles tierra-aire, un sistema de control de defensa aérea, aviones Hércules KC-130, aviones de transporte (De los Reyes, 03/2012).

A partir de este acondicionamiento en términos de defensa, los británicos han dado la posibilidad de que fuerzas de la OTAN concurren a las Malvinas para realizar entrenamiento en un escenario de zona fría (De los Reyes, 03/2012).

b- armamento nuclear

La base militar de las Islas Malvinas tiene capacidad para despliegue de armamento nuclear. Desde allí pueden operar naves y aeronaves con dicha capacidad.

El envío del submarino nuclear HMS Vanguard con capacidad para portar armas nucleares a una zona cuya soberanía es objeto de una disputa reconocida por las Naciones Unidas y declarada zona libre de armamento nuclear, fue protestado por la Argentina. Ante ello, el gobierno británico guardó silencio y no brindó detalles que garanticen la ausencia de armamento nuclear en el marco del despliegue militar británico en el Atlántico Sur.

c- aviones de largo alcance

Entre las fuerzas desplegadas recientemente en las islas se encuentra la Escuadrilla de vuelo compuesta por 4 aviones Eurofighter Typhoon, provocando así el desbalance más notorio en el poderío aéreo en toda la región.

Ningún país de América del Sur dispone de esta capacidad bélica. En Malvinas, los pilotos británicos se entrenan con estos aviones para luego ser enviados a Afganistán, Irak y recientemente a Libia (República Argentina. Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, 19/02/2012).

Consideraciones finales

Los párrafos anteriores señalan una serie de acontecimientos y sucesos que involucran a las Islas del Atlántico Sur por las cuales la Argentina deberá seguir luchando diplomáticamente por su recuperación. Indudablemente que la estrategia argentina tiene que incluir a la cuestión dentro del marco regional y global.

La posesión de las islas es importante, en primer lugar, por los derechos imprescriptibles de nuestro país. No hay dudas de nuestra soberanía esas tierras. Pero quien posee las tierras también tiene derechos de extender su soberanía en las aguas adyacentes de acuerdo al Derecho del Mar. Las aguas, el fondo y el subsuelo próximo, como las tierras antárticas poseen una enorme riqueza de recursos no renovables como minerales, metales sumamente valiosos.

Asimismo, el riesgo de militarización es demasiado alto tanto para el mantenimiento de la paz en una región del mundo, como Sudamérica donde este es un valor innegociable pero donde también la misma política de disuasión puede y debe proteger los recursos que están amenazados (Pengue, 02/04/2012).

No deben quedar dudas en el justo reclamo por parte de nuestro país. Probablemente las Islas Malvinas no serán recuperadas en el corto plazo y muy probablemente tampoco en el plazo intermedio. Cualquier solución a la disputa de soberanía, deberá ser forzosamente a largo plazo, negociando muy

pacientemente, con firmeza y dignidad, sin pretender acelerar los tiempos con fines políticos internos, obligando a un trabajo continuo, sin intermitencias y discreto, aunque sin dejar de transmitir a los británicos nuestra honda convicción de la propiedad de las Malvinas.

También se debe responder a la implacable coherencia británica, con más coherencia de nuestro lado, con gran profesionalidad, tal como se actuó antes de la guerra de 1982, lo que significa no flaquear ni dar sensación de debilidad en el reclamo. Para ello debemos apoyarnos en la estrategia edificada pacíficamente en las Naciones Unidas primero y en el apoyo de la región en los últimos años, y utilizar nuestra capacidad de influir en Londres.

Sin desarrollo interno, sin crecimiento económico sostenido en el tiempo, sin una Argentina fuerte hacia adentro pero también hacia fuera, los objetivos de política exterior que se establezcan serán siempre inalcanzables.

Es preciso seguir llevando el tema a cada foro internacional que sea posible y lograr allí el amplio reconocimiento sobre el reclamo argentino. Esto ha sido exitoso a nivel regional. Ahora se lo debe llevar a nivel global, para que a ningún país del mundo le queden dudas de los legítimos derechos argentinos sobre las islas del Atlántico Sur. Para que nadie tenga dudas que las Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich de Sur fueron, son y serán argentinas.

Bibliografía

Arkhos (2012). “La estratégica posición de las Malvinas Argentinas”.

Disponible en: <http://www.arkhos.com.ar/la-estrategica-posicion-de-las-malvinas-argentina/05demarzo>. Consultado el 10 de agosto de 2012

Aviación Argentina (2009). *Gran Bretaña envió cuatro aviones Eurofighter Typhoon a las Islas Malvinas*.

Disponible en: <http://aviacionargentina.over-blog.com/article-36393258.html>. 22 de septiembre. Consultado el 10 de agosto de 2012.

Bruckmann, M. (s/f). “Recursos naturales y la geopolítica de la integración Sudamericana”, en: *Rebelión*.

Disponible en: <http://www.rebelion.org/docs/127270.pdf>. Consultado el 10 de agosto de 2012.

Cabot, D. (2012). “La economía de Malvinas: pocos habitantes, muchos millones”, *La Nación*, Sección Economía, Buenos Aires, Argentina, 12 de febrero.

Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1447968-la-economia-de-malvinas-pocos-habitantes-muchos-millones>. Consultado el 10 de agosto de 2015.

Cisneros, A. (2012). “Antártida y Malvinas ¿Un mismo conflicto?”, *Visión desde el sur*, 21 de julio.

Disponible en: <http://www.visiondesdeelsur.com.ar/index.php/el-pais/266-andres-cisneros>. Consultado el 10 de agosto de 2012.

Cisneros, A. (2011). “Antártida y Malvinas ¿un mismo conflicto? III, Las conexiones entre Antártida y Malvinas”, *Visión desde el sur*, 11 de agosto.

Disponible en: <http://www.visiondesdeelsur/index.php/el-pais/269-andres-cisneros>. Consultado el 10 de agosto de 2012.

De Los Reyes, M. (2012). “Las Islas Malvinas y el Atlántico Sur. Configuraciones estratégicas y económicas”, en: Centro de Estudios Internacionales para el Desarrollo (CEID), *Documento de trabajo* n.º 97, marzo, Buenos Aires, Argentina, 17 pp.

Disponible en: http://www.ceid.edu.ar/serie/2012/ceid_dt_97_marcelo_javier_de_los_reyes_las_islas_malvinas_y_el_atlantico_sur.pdf. Consultado el 10 de agosto de 2012

- Dinatale, M. (2012). “El valor estratégico de las islas”, *La Nación*, Buenos Aires, Argentina, 01 de abril.
Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1461069-el-valor-estrategico-de-las-islas>. Consultado el 10 de agosto de 2012.
- El Cronista* (2012) “Nueva polémica: Reino Unido analiza crear reserva marina en Malvinas”, 23 de mayo.
Disponible en: <http://www.cronista.com/economiapolitica/Nueva-polemica-Reino-Unido-analiza-crear-reserva-marina-en-Malvinas-20120523-0089.html>. Consultado el 10 de agosto de 2012.
- Grupo Ambiental Nacional y Popular (2012). “El Atlántico Sur, recursos naturales estratégicos para el futuro de nuestra nación”, 02 de abril.
Disponible en: <http://ambientalnacionalypopular.blogspot.com.ar/2012/04/el-atlantico-sur-recursos-naturales.html>. Consultado el 10 de agosto de 2012.
- Guarino, J. (2012). “El negocio kelper de la pesca en Malvinas ya factura US\$ 1.600 millones”, *El Cronista*, 18 de octubre, Buenos Aires, Argentina.
Disponible en: <http://www.cronista.com/informes/El-negocio-kelper-de-la-pesca-en-Malvinas-ya-factura-US-1.600-millones-20120314-0075.html>. Consultado el 22 de octubre de 2012.
- Infobae* (2012). “El poderoso buque de guerra que Gran Bretaña envía para custodiar las Islas”, 1 de abril, Buenos Aires, Argentina.
Disponible en: <http://www.infobae.com/notas/629723-El-podioso-buque-de-guerra-Gran-Bretana-envia-para-custodiar-las-Islas.html>. Consultado el 10 de agosto de 2012.
- Infobae* (2012). “El Reino Unido envía poderoso submarino nuclear a las Islas”, 20 de mayo, Buenos Aires, Argentina.
Disponible, en: <http://www.infobae.com/notas/648716-El-Reino-Unido-envia-poderoso-submarino-nuclear-a-las-Islas.html>. Consultado el 10 de agosto de 2012
- La Gaceta* (2012) “Londres confirmó que mantendrá su poderío militar en Malvinas”, 28 de junio, San Miguel de Tucumán, Argentina.
Disponible en: <http://www.lagaceta.com.ar/nota/498280/politica/londres-confirmando-mantendra-poderio-militar-malvinas.html>. Consultado el 10 de agosto de 2012
- Lahoud, G. O. (2012). “Malvinas: Colonialismo y energía en el Atlántico Sur”, *Socialismo Latinoamericano, Izquierda Nacional*, 12 de abril, Buenos Aires, Argentina.
Disponible en: http://www.izquierdanacional.org/soclat/articulos/malvinas_colonialismo_y_energia_en_el_atlantico_sur. Consultado el 10 de agosto de 2012.
- Pengue, W. (2012). “Las Islas Malvinas y los Recursos Naturales”, 2 de abril.
Disponible en: http://www.ecoport.net/Blogs/Economia_Ecologica_Blog_del_Dr._Walter_Pengue/Las_Islas_Malvinas_y_los_Recursos_Naturales_Walter_A._Pengue. Consultado el 22 de febrero de 2013.
- Real, M. A. (2003). “El valor estratégico de las islas”, *El Mercurio de la Salud*, abril.
Disponible en: http://www.mercuriodelasalud.com.ar/Mercurio_old/antiores/numeros/63/notas/malvinas.htm. Consultado el 10 de agosto de 2012.
- Rece, J. (s/f). “Argentina le puso freno al colonialismo del Reino Unido”, *Cruzada de los Pueblos por Malvinas*.
Disponible en: <http://www.pueblosormalvinas.com>. Consultado el 10 de agosto de 2012.
- República Argentina, Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto (2012). *Avión Typhoon Eurofighter*, 10 de febrero.

Disponible en: http://www.mrecic.gov.ar/portal/ver_adjunto.php?id=3962. Consultado el 10 de agosto de 2012.

Valencia Rodríguez, L. (s/f). *Prospección y exploración de nódulos polimetálicos en el Pacífico sudeste –El marco legal para la prospección de los nódulos polimetálicos y otros minerales- Su aplicación al área y su relación con la zona económica exclusiva*, Comisión Permanente del Pacífico Sur. Guayaquil. Ecuador. 8 pp.

Disponible en: <http://cpps-int.org/attachments/fondos%20marinos%20julio%202010/Nodulos.LVR.pdf>. Consultado el 10 de agosto de 2012.

Viajero Global (2012). *Malvinas y protestas chilenas dificultan cruceros británicos*.

Disponible en: <http://viajeroglobal.com/cruceros/malvinas-y-protestas-chilenas-dificultan-cruceros-britanicos-506>. Consultado el 10 de agosto de 2012.

WWF Global (s/f). *Dentro de la Amazonía. Una región de récords mundiales*.

Disponible en: http://www.panda.org/es/donde_trabajamos/iniciativas_globales/amazonia/acerca_de_la_amazonia. Consultado el 10 de agosto de 2012.

Una historia poco conocida: ¿qué pasó en Tierra del Fuego en 1982?

Oscar Mastropierro

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

oscarmastropierro@gmail.com

Carlos Tear

Universidad del Salvador

earcarlos@gmail.com

Daniel Argemi

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

daniel.argemi@fibertel.com.ar

La guerra de las Malvinas incluyó los archipiélagos del Atlántico Sur: Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur. El conflicto bélico tuvo un carácter fundamentalmente aeronaval por las particularidades del espacio geográfico donde se llevó adelante. Los combates más relevantes fueron terrestres, en Darwin, en las alturas próximas a Puerto Argentino, y la batalla aeronaval entorno a las Islas.

Mucho se ha escrito y analizado sobre las acciones militares de la Argentina y Gran Bretaña en las Islas Malvinas. Menos conocido, poco investigado y con mucho por hacer son los intentos de invasión británica a la Isla Grande de Tierra del Fuego, en el área de la ciudad de Río Grande, sobre la costa del océano Atlántico.

El presente trabajo busca dar a conocer los hechos ocurridos en Tierra del Fuego durante el mes de mayo de 1982, cuando comandos británicos intentaron atacar las instalaciones militares argentinas ubicadas en la ciudad de Río Grande.

Inicio del conflicto del Atlántico Sur

Una vez llevada adelante la recuperación de las Islas Malvinas y Georgias del Sur por parte de la Argentina los días 2 y 3 de abril de 1982, el Reino Unido decidió enviar una fuerza de tareas para desalojar a los argentinos, como había ocurrido en 1833. La fuerza naval se componía de más de 100 buques de diferente tipo. Las naves más modernas de la flota, incluidos dos portaaviones, fueron enviados al Atlántico Sur, en un derrotero que duró algo menos de un mes.

El día 4 de mayo se produce el primer gran golpe por parte de la aviación argentina cuando dos aviones Super Etendard de la Armada hundieron al buque más moderno e insignia de la flota británica con un misil Exocet, el destructor Sheffield. En ese momento la Argentina contaba con 3 aviones Super Etendard y 5 misiles Exocet. Debido al embargo militar establecido por Gran Bretaña, mediante el cual se prohibía la venta de armamento a nuestro país, Francia no entregó los demás aviones y misiles

adquiridos, con lo cual la Argentina perdió gran parte del potencial aeronaval con el que podría haber contado. Fue una falta de previsión, en realidad, por parte de las autoridades del país que tendrían que haberse dado cuenta que esto iba a ocurrir.

Los aviones Super Etendard operaban desde la Base Aeronaval Almirante Quijada, con asiento en la ciudad de Río Grande, Tierra del Fuego. Posteriormente, desde esa misma Base y con el mismo sistema de armas, se producirían los ataques al portacontenedores Atlantic Conveyor y al portaaviones Invencible.

La Base Aeronaval Almirante Quijada, Río Grande, Tierra del Fuego

La importancia que adquirió la base de Río Grande a partir del hundimiento del destructor Sheffield fue trascendente. Se convirtió, a partir de allí, en un objetivo militar británico. Su comandante en 1982 era el Capitán de Fragata Alfredo Dardo Dabini (Martini, 1992: 124). Su misión fue la de constituirse en base de apoyo contribuyendo al despliegue, proyección de control de medios de la Aviación Naval, Fuerza Aérea Argentina y Prefectura Naval Argentina e integrar el Sistema de Sostén de Logístico Móvil Operativo como aeródromo de recepción, reenvío y evacuación de personal y material, a fin de contribuir al desarrollo de las Operaciones Aéreas Navales en el Teatro de Operaciones del Atlántico Sur (TOAS).

Desde Río Grande se realizaron los vuelos de exploración previos al 2 de abril. A partir de los primeros días de abril se inició el despliegue de las distintas unidades aéreas a la base, como así también de una unidad de defensa antiaérea del Ejército Argentino, otra de la Fuerza Aérea y una de la Armada.

Por parte de la Armada operaron en la base la Primera Escuadrilla Aeronaval de Ataque, la Segunda (Super Etendard) y Tercera Escuadrilla Aeronaval de Caza y Ataque (A4Q), la Primera y Segunda Escuadrilla Aeronaval de Sostén Logístico Móvil, la Escuadrilla Aeronaval de Exploración, la Primera Escuadrilla Aeronaval de Helicópteros, la Escuadrilla Aeronaval de Propósitos Generales y la Escuadrilla Aeronaval de Reconocimiento.

La Fuerza Aérea operó con un Escuadrón de MV Dagger de la VI Brigada Aérea, un Escuadrón Canberra MK-62 de la II Brigada Aérea y el Escuadrón Fénix de la II Brigada Aérea.

Por su parte, la Prefectura operó con aviones Skyvan y helicópteros Puma.

Para la defensa terrestre y antiaérea el Comando de la Infantería de Marina destacó personal que contaba con una Compañía de Vigilancia y Seguridad de la Base de Punta Indio, un destacamento de Artillería Antiaérea, un destacamento de artillería antiaérea del Ejército y Fuerza Aérea, una compañía de Ingenieros del Ejército y desprendimientos de la Brigada de Infantería de Marina n.º 1 (Martini, 1992: 556).

Si bien el promedio de personal presente era del orden de 850 hombres, la base llegó a alojar hacia fines de mayo 1200 hombres de las tres Fuerzas Armadas y la Prefectura Naval Argentina, siendo su capacidad prevista para sólo 400. El excedente debió alojarse en bunkers o en diferentes lugares de la ciudad (Martini, 1992: 555). Esta situación generó serios problemas con los servicios que se debían prestar. Se ranchaba en el comedor de la Base y en el de la Aeroestación Civil en cuatro turnos por comida.

La Central de Operaciones de Combate (COC) de la Base era un bunker enterrado, construido como los demás con troncos y maderas, cubiertos por polietileno grueso y tapado con tierra. Consistía en dos grandes salas unidas por un pasillo formando una gran "H", saturadas de equipos, teléfonos, tableros, mesas de trabajo y un gran "plotting" circular donde estaba representada toda el área de ope-

raciones. Conocida como “el pozo”, en ella pasaban la mayor parte del día el Comandante y su Estado Mayor. El pozo era un hervidero de actividades: planes, órdenes, tensiones, alegrías y amarguras.

Después del 1 de mayo, cuando desembarcó el Grupo Aeronaval Embarcado, el Comandante de la Aviación Naval, desplegó al sur sus unidades aéreas, destacando a las Segunda y Tercera Escuadrillas Aeronavales de Caza y Ataque a Río Grande y a la Escuadrilla Aeronaval Antisubmarina (S2E y EMB 111) a Río Gallegos, constituyéndose la Base Aeronaval Almirante Quijada en la principal base de operaciones de la Aviación Naval.

A fines de abril, la Base de Río Grande estaba lista para operar dando apoyo y control a todas las aeronaves que operaban en el Teatro de Operaciones del Atlántico Sur (TOAS), bajo el Comando del Comandante de la Aviación Naval (Martini, 1992: 129).

La Brigada de Infantería de Marina n.º 1

La Brigada de Infantería de Marina n.º 1 era la más importante unidad táctica que disponía la Infantería de Marina dentro de su organización. Por su capacidad y disponibilidad de medios orgánicos, constituía la Reserva Estratégica Operacional en Tierra del Fuego (Muñoz, 2005: 38-39). Su comandante era el Capitán de Navío Miguel Pita, que había actuado como segundo comandante y jefe de Estado Mayor en la Operación Rosario (Muñoz, 2005: 37).

Finalizadas las acciones de la Operación Rosario, inmediatamente se comenzó a analizar y a preparar la participación que tendría la Brigada en los acontecimientos que se avecinaban. Existía la certeza que su participación sería prioritaria. Primeramente se descartó la idea de utilizar toda la Brigada en la isla Gran Malвина ya que no cumplía las condiciones de aptitud y de aceptabilidad (Pita, 1984: 160). El 14 de abril de 1982 el Comandante del Teatro de Operaciones del Atlántico Sur (TOAS) designa como Reserva Estratégica Operacional del Teatro de Operaciones del Atlántico Sur a las unidades de la Brigada. Estas directivas estipulaban que la Reserva Operacional Terrestre del Teatro debería estar organizada sobre la base de dos elementos de maniobra: el Batallón de Infantería de Marina n.º 1 (BIM 1) y el Batallón de Infantería de Marina n.º 2 (BIM 2), un elemento de apoyo de fuego y un elemento de comando y apoyo logístico (Pita, 1984).

Las previsiones de empleo de esta Reserva del Teatro estaban concebidas para Malvinas y Tierra del Fuego, en ese orden de prioridad. A medida que transcurrió el tiempo, la Brigada debió incorporarse a las previsiones y consecuentemente a los planes de defensa del área de Río Grande (Pita, 1984: 162).

La sucesiva importancia que fue adquiriendo la Base Aeronaval Río Grande se inició con la llegada de los aviones Super Etendard. Todo fue coincidente con el movimiento de la Brigada. Esta se encontraba ubicada en sus alojamientos disponiendo de todos sus medios en oportunidad de producirse el ataque al destructor Sheffield (Pita, 1984: 162).

De la directiva recibida surgió que el empleo de la Brigada como Reserva no sería empeñada como gran unidad de batalla en conjunto, sino fraccionada como unidades de tareas o equipos de combate. Todo ello, en el caso de que fuera factible cruzar desde Río Grande a la zona de combate en las islas. A pesar de ello, a mediados de mayo el comandante de la Brigada recibió, ya desplegado con todos sus efectivos en la zona de Río Grande, una carta personal del Comandante de la Infantería de Marina, indicándole que previera su posible cruce a la zona de combate en la isla Soledad, aun cuando el dominio del mar y la superioridad aérea era indiscutibles por parte de las fuerzas británicas (Muñoz, 2005: 43).

Una vez llegadas a Río Grande, las unidades se distribuyeron de la siguiente manera (Pita, 1984: 161):

- Estancia José Menéndez: BIM 1, Compañía de Exploración y Compañía Antitanque;
- Campamento Central de YPF: BIM 2;
- Frigorífico ex CAP: Batallón de Apoyo Logístico, destacamento del Batallón de Vehículos Anfibios, Batallón Comando de la Brigada, Compañía de Comunicaciones;
- Planta de Aguas Corrientes, ex puesto Tropezón: Batallón de Artillería de Campaña.
- Alojamientos del ex frigorífico CAP Oveja Negra: puesto Comando de la Brigada y alojamiento del personal.

Para el área de Río Grande se concibió un Plan de Defensa con unidades desarrollando su organización del terreno en posiciones defensivas, pero disponiendo una Reserva Mecanizada Motorizada sobre la base del BIM 1, de los vehículos anfibios y de la Compañía de Exploración que contaba con 12 Panhard con cañón de 90 mm y con comunicaciones que permitían una fluida conducción. Esta reserva estaba en condiciones de incidir con velocidad y potencia en todo el ámbito concebido para la defensa (Pita, 1984: 162).

El dispositivo de defensa de Río Grande

El puesto de comando de la Base Aeronaval Río Grande era una construcción fortificada, construido en 1980 a varios metros bajo tierra en uno de los laterales de la pista principal. Este bunker supuestamente a prueba de bombas, tenía todo lo necesario para conducir las operaciones (Muñoz, 2005: 49). Para su defensa aérea, contaba con seis montajes cuádruples de cañones antiaéreos de 20, 30 y 40 mm.

Durante las horas de oscuridad los aviones que no estaban afectados a operaciones de vuelo, eran dispersados en distintos lugares, a fin de minimizar los efectos de un eventual sabotaje. Era esta una maniobra complicada, riesgosa y fatigante, pero necesaria.

De acuerdo con la probable amenaza de ataques, los mandos de la Base establecieron tres esquemas de dispersión de aeronaves: cercano, medio y lejano (Muñoz, 2005: 53).

Cercano era dentro del aeródromo. Medio, en las inmediaciones, utilizándose los caminos de acceso a la Base, y lejano cuando los aviones debían ser remolcados a la ciudad de Río Grande, cosa esta que ocurrió una sola vez. La dispersión cercana o media se cumplió restringidamente por las enormes dificultades que significaba un traslado nocturno, arrastrando con tractores las delicadas máquinas con el consiguiente peligro de indeseados deterioros y además porque las aeronaves debían estar listas a operar de vuelta en la base antes del crepúsculo matutino. Respecto a la única dispersión lejana, ésta ocurrió en fecha cercana al 17 de mayo, cuando todos los aviones fueron llevados a la ciudad de Río Grande donde quedaron estacionados en la calle cerca de una plaza y frente a un frigorífico donde durmieron los pilotos (Muñoz, 2005: 53).

Es de imaginar el esfuerzo que significó para el personal de mantenimiento y apoyo terrestre, quienes debían trabajar toda la noche dispersando y replegando aviones en condiciones meteorológicas generalmente adversas. Estos complicados, riesgosos y fatigantes movimientos contaron siempre con el notable aporte de los efectivos de Infantería de Marina, quienes dispusieron todas las medidas de prevención y seguridad para lograr que dichas aeronaves no sufrieran algún percance y también permanecieran ocultas a miradas ajenas en las rutas y accesos que rodean Río Grande. La Fuerza Aérea mantuvo su comando de Operaciones de Combate en la Torre de Control Civil donde montó un radar de control aéreo de mayor alcance que el de la Base, con lo que se complementó el control aéreo hasta 200 millas (Muñoz, 2005: 53).

Fuera de las pocas ocasiones en que los aviones fueron dispersados, los mismos permanecían en un hangar donde dos de ellos siempre se encontraban alistados para salir a operar, en tanto los otros quedaban en reserva. Sin perjuicio de ello casi diariamente uno de los Super Etendard volaba a última hora de la tarde, con su misil Exocet colgado del ala derecha, hacia la Base Aeronaval Comandante Espora donde lo aguardaba un equipo de técnicos del Arsenal Aeronaval n.º 2 para ponerlo en el banco de pruebas. Cumplido el trámite, la aeronave volvía a Río Grande antes de la finalización del día (Muñoz, 2005:54).

El apresto y desplazamiento de las unidades de Infantería de Marina se concretó de la siguiente manera:

El BIM 1 debió constituirse en Reserva General, sobre vehículos, con el agregado de la Compañía de Exploración y la sección de misiles Mamba de la Compañía Antitanque. Todos ellos se encolumnaron sobre el camino que, desde la zona próxima a la Planta de Aguas Corrientes, conecta con la ruta complementaria que nace frente a la Base Aeronaval, con la finalidad de empeñar dichos efectivos en las inmediaciones de ésta, a la orden del comando de Brigada y ante la posibilidad de acciones del enemigo por medio de helitransporte (Muñoz, 2005: 59).

El BIM 2 debió aprestar de inmediato una compañía sobre vehículos y desplazarla al cruce de la Ruta Nacional 3 con la avda. San Martín; la Compañía Antitanque le agregó un grupo de cañones de 105 mm sin retroceso y se destacaron efectivos para dar seguridad perimetral al radar de la Fuerza Aérea. Con los efectivos restantes del batallón se constituyó una reserva local sobre la planicie ubicada entre el campamento YPF y la localidad de Río Grande para incidir sobre la Base Aeronaval o posibles lugares de helidesembarco y, por último, el Batallón Logístico debió proveer de inmediato tres camiones para incrementar la capacidad de transporte del batallón (Muñoz, 2005: 59).

Luego del hundimiento del Crucero Gral. Belgrano, sus buques escoltas, los destructores Bouchard y Piedrabuena fueron destinados al patrullaje de la costa de Tierra del Fuego desde San Sebastián hasta Cabo San Pablo como “piquetes radar” (Muñoz, 2005: 61).

Noche del 16 de mayo: submarino y desembarco de comandos

El día 16 de mayo el mar se presentaba calmo. El destructor Bouchard se encontraba entre cabo del Medio y cabo Domingo, a dos millas de la costa.

A las 16:30 el jefe de armas submarinas y otro oficial que lo acompañaba detectaron, en la popa del buque, una emisión sonar que consistió en un pim sonar cada cinco o siete segundos, por períodos de quince a treinta minutos discontinuos. A las 17:10 se repitió la situación pero en esa oportunidad se logró una escucha hidrofónica (Facchín, 2012: 131-132).

Minutos después, entre las 19:05 y las 19:10, en total oscuridad y en el período de emisión establecido, el radarista y el oficial de guardia de la central de informaciones de combate (CIC) observaron que se producía un eco pequeño e intermitente a tres mil yardas (2700 metros)¹ del buque. Inmediatamente, por el canal de comunicaciones que conectaba las centrales de información de combate del Bouchard y el Piedrabuena, se solicitó autorización para continuar emitiendo y para verificar el contacto. A medida que pasaban los minutos, el contacto dejó de ser intermitente. A las 19:12 se convirtió en tres ecos nítidos, con un punto muy intenso y una “V” que salía en la dirección contraria a su movimiento relativo, típico de los botes tipo "gomón", que tantas veces habían observado, desde los repetidores, los operadores radar. Mediante una febril tarea del equipo de la CIC se pudo

¹ 1 yarda equivale a 0,9144 metros.

determinar una velocidad de 18 nudos.² Los tres ecos se movían en formación, firmes y con un movimiento inteligente (imposible de imitar por fenómenos naturales o por la fauna). Pasaron a mil doscientas yardas (1100 m) del buque como punto más próximo y se alejaron hasta tres mil yardas (2700 m) (Facchín, 2012: 132).

A las 19:14, cuatro minutos después de la detección, se cubrió combate, pero el sonar le agregó más dramatismo a la situación: a las 19:18, se informó un rumor hidrofónico. En ese momento los ecos se encontraban a cuatro mil yardas (3657 m). El radar de tiro logró adquirir los blancos a las 19:22 y, simultáneamente, se le solicitó al Oficial en Comando Táctico (OCT), que era el comandante del destructor Piedrabuena, la autorización para abrir fuego con la batería principal, los cañones de 127,2 mm. En la CIC, se hicieron esfuerzos denodados para mantener el contacto ya que, para esos momentos, sólo se conservaba un eco firme y dos intermitentes, pero manteniendo la navegación en formación y el rumbo y la velocidad calculados (Facchín, 2012: 133).

En la proa se estaba levanto anclas para poder tener libertad de maniobra a fin de perseguir los blancos y de evitar la exposición a un eventual ataque submarino. Era muy probable la presencia de una unidad de ese tipo, dado que los acontecimientos de la mañana y de la tarde, sumados al rumor hidrofónico detectado, indicaban la presencia de un submarino en la zona (Facchín, 2012: 133).

A las 19:25 se recibió la autorización para abrir fuego y, con contacto firme en el radar de control tiro, el comandante dio la orden al jefe de artillería para que la batería principal del buque desempeñara, por primera vez en toda la guerra, la función que merecía. De esta manera, se abrió fuego con dos salvas de dos cañones y, luego, de un tercero. Quienes estaban en acción debieron redoblar sus esfuerzos para mantener la cerrada vigilancia sobre los botes. La respuesta no se hizo esperar y los tres ecos se abrieron en forma de abanico, alejándose del buque y los radares pudieron observarlos sólo intermitentemente (Facchín, 2012: 133-134).

Se trató de mantener el contacto que, en pocos segundos, se hicieron inconsistentes. Se decidió ir a su encuentro, pero la niebla impedía la búsqueda visual, a pesar de haber encendido todos los reflectores disponibles, fondeando a las 20:40, prácticamente en el mismo lugar que ocupaba el buque antes de la persecución (Facchín, 2012: 134).

La Operación Plum Duff: noche del 17 al 18 de mayo

Después del ataque al Sheffield, la opción de atacar el continente fue observada de manera creciente como el único método factible de impedir el despliegue de más misiles Exocet contra la Fuerza de Tareas. La idea de utilizar el mismo método de ataque que comandos ingleses habían realizado en la isla Borbón contra aviones argentinos parecía el más indicado para llevar adelante. El Almirante Woodward consideró que la tarea era vital para la supervivencia de los barcos de la Fuerza de Tarea y la victoria final (Hutchings, 2008: 124).

El plan, denominado en código Operación Mikado, requirió que el Escuadrón “B” del SAS³ fuera cargado en dos aviones C130 que serían “aterrizados de emergencia” en la pista de aterrizaje de Río Grande. El objetivo de los comandos era localizar y destruir los aviones Super Etendard y los misiles Exocet allí ubicados. Una vez lograda la misión, el escuadrón se retiraría cubierto por la noche e irían a Chile en los C130 si sobrevivían al ataque aéreo, o a pie al oeste si los C130 no podían volar. Los

² 1 nudo equivale a 1852 metros por hora.

³ Special Air Service: creadas en 1940 para efectuar una tarea en el norte de África con el objeto de realizar incursiones sobre las tropas italianas allí desplegadas- Su escudo es un puñal con alas y su lema es “quien arriesga, gana” (Facchin y Speroni, 2009: 49).

planificadores evaluaron que al aproximarse a la base aeronaval desde el este, a bajo nivel, los C130 podrían permanecer dentro de la cobertura del radar argentino en Río Grande, tan cerca como unas 30 millas. Una vez que los C130 fueran detectados, las fuerzas argentinas tendrían un máximo de seis minutos de tiempo de advertencia del ataque aéreo, evaluados como apenas suficientes para una respuesta efectiva. En cuanto los C130 se detuvieran, tres de los grupos del escuadrón B localizarían y destruirían los aviones y los misiles, mientras que el cuarto grupo atacaría las instalaciones donde se encontraban los oficiales, matando tantos pilotos argentinos como fuera posible (Hutchings, 2008: 130-131).

Para que la Operación Mikado pudiera tener éxito, un equipo encubierto necesitaba ser introducido antes del asalto. La operación Plum Duff fue planificada.

Para una operación de tanto riesgo, de tan alto perfil y políticamente sensible para recibir la aprobación final, la inteligencia precisa fue un requisito esencial. Con ese fin, como operación previa, un equipo de voluntarios sería introducido en la Argentina para llevar a cabo un reconocimiento en las cercanías del blanco. Su misión sería confirmar la presencia de los Super Etendard y los misiles Exocet y evaluar la fuerza y el aprestamiento de las fuerza de defensa argentinas. Si el equipo identificaba una oportunidad de destruir los aviones sin mayor asistencia adicional, entonces lo iba a hacer y estarían equipados para ello. Si no era así, entonces la fuerza de ataque principal se desplegaría en los C130. Una cantidad de opciones para el despliegue del equipo de reconocimiento fueron consideradas por la célula de planificación en el Reino Unido para incluir la introducción por paracaídas o submarino. Ambas fueron descartadas pronto en el proceso de planificación: la opción del paracaídas no se podría lograr sin que el avión de entrega fuera detectado por el radar, eliminando así, los elementos de sorpresa y ocultamiento; y la opción del submarino era impracticable por las aguas poco profundas mar adentro en la costa de Tierra del Fuego y la falta de disponibilidad de un submarino convencional en el marco de tiempo requerido. Esto dejó al despliegue por helicóptero como la única opción práctica (Hutchings, 2008: 131).

La operación Mikado comenzó cuando el helicóptero Sea King de la Escuadrilla Aérea Naval 846 serie ZA 290 partió en la noche del 17 al 18 de mayo desde el portaaviones Invencible rumbo al continente, llevando un equipo de nueve hombres del SAS, vestidos con indumentaria bélica ártica noruega y cargados de armas, municiones, equipos de comunicaciones satelitales y mochilas Bergen con comida (Muñoz, 2005: 107).

La partida del helicóptero ocurrió a la medianoche, desde una posición cercana a la Isla Beuchene, aproximadamente unas 30 millas al sur de la Isla Gran Malvinas. Inmediatamente después de la partida del helicóptero, el Invencible y sus escoltas, Brilliant y Coventry, viraron para dirigirse inicialmente al este y luego al noreste para reunirse con la Fuerza de Tareas a más de 300 millas de distancia (Hutchings, 2008: 144).

Al llegar a algo más de 50 millas al este del lugar donde los comandos debían descender del helicóptero, al sur de la bahía San Sebastián, los pilotos notaron un brillo verde directamente delante de ellos. A 4 millas de distancia descubrieron que se encontraban próximos a una plataforma de exploración petrolera off shore de la Argentina. Esto hizo que debieran maniobrar hacia el norte para hacer un aterrizaje al norte de San Sebastián. Se encontraban sobrevolando la parte sur del yacimiento de gas Carena (Hutchings, 2008: 144-145).

La noche del 17 al 18 de mayo, el Bouchard permanecía fondeado en la misma posición que el día anterior, a una distancia mínima de la costa de dos millas náutica (Facchín, 2012: 134).

Aproximadamente a las 04:08, el operador radar informó al oficial de guardia CIC que había detectado algo y le solicitó que se aproximara al repetidor. El oficial de guardia pudo comprobar la presencia de un eco de una aeronave. El operador se trasladó al puente para operar simultáneamente con

el radar Decca, que con su emisión podría discernir mejor que había detectado. Poco después se confirmó el eco y ambos radares se mantuvieron en emisión. Se informó del hallazgo al destructor Piedrabuena y se requirió la confirmación a nueve millas de distancia, información que llegó un minuto después. El oficial de guardia CIC ordenó comunicarse con la aeronave por todas las frecuencias posibles sin obtener ninguna respuesta. Asimismo ordenó intentar comunicarse con Río Grande para preguntar si era una aeronave amiga e informar a la Base acerca de la presencia detectada. Ante la imposibilidad de establecer contacto en los circuitos establecidos en el plan de comunicaciones, el oficial de guardia CIC sugirió al Oficial Control de Tiro que informara a Río Grande. Mientras tanto, la aeronave, que podía ser un helicóptero según su perfil de vuelo, continuaba con su trayectoria hacia tierra firme (Facchín, 2012: 135).

A las 04:22, tras una intensa labor, el Bouchard comunicó que había logrado comunicarse con Río Grande y que no había aeronaves amigas volando sobre la zona. La noticia incentivó al equipo CIC para mantener el eco a toda costa (Facchín, 2012: 135).

El desvío al norte agregó aproximadamente veinte minutos al vuelo y consumió gran cantidad de combustible. Fue a las 4:30 horas cuando finalmente avistaron la costa argentina. Llegado al extremo norte de la Bahía San Sebastián, giró hacia el sur para volar 18 millas al lugar de aterrizaje en el extremo sur de la bahía (Hutchings, 2008: 146).

A las 04:46, el Bouchard informó que la aeronave detectada había descendido y se había perdido cerca de la estancia "La Sara". Mientras tanto, continuaban los ajustes en los equipos de detección, a fin de encontrar un eco en la mancha ámbar que aparecía en el repetidor. Poco después, la aeronave volvió a elevarse y resurgió la tensión para detectarla. Se pudo sostener durante apenas diez minutos. Luego, a las 05:02, el Bouchard informó que estaría en la frontera con Chile (Facchín, 2012: 135-136).

Debido a la densa niebla que cubría las proximidades de Río Grande esa noche la velocidad del helicóptero, lo mismo que la visibilidad, se reducían. La superficie en tierra a cualquiera de los lados del helicóptero era la misma: sin rasgos distintivos y vacíos de contrastes. Ascender el helicóptero para volar sobre la capa de niebla y en un nivel mejorado de luz ambiente nos habría expuesto a la detección del radar AN/TPS 43 que se sabía estaba en Río Grande y, en consecuencia, no era una opción.

El piloto aterrizó el helicóptero sabiendo que era la última oportunidad de realizar un aterrizaje seguro mientras permanecía en control total del aparato. La ubicación planificada para el descenso por el equipo de las Fuerzas Especiales era un punto cerca de una estancia aislada, unas 12 millas al noreste de la Base de Río Grande.

En un clima y condiciones de luz cada vez más adversos, volaron a un punto a 7 millas de distancia del destino planificado. El jefe de los SAS sabiendo de las dificultades para ubicar las coordenadas, decidió abortar la misión porque no tenía confianza en que el helicóptero estuviera exactamente donde los pilotos decían que estaban (Hutchings, 2008: 146).

Abortada la misión por decisión del jefe de los SAS, la prioridad era salir del área lo más rápido posible y volar a Chile.

La Operación Mikado

En tierra, las alertas dieron lugar a que el 16 de mayo en horas de la noche se impartieran, a los comandantes subordinados de la Infantería de Marina, las directivas para un patrullado que se implementó de la siguiente forma:

Batallón de IM n.º 1: patrullado margen sur del río Grande desde el puente sobre la ruta nacional n.º 3 a lo largo de la ruta complementaria b y control del mencionado puente sobre la ruta nacional n.º 3 (Muñoz, 2005: 62).

Batallón de IM n.º 2: patrullado costero y ruta nacional n.º 3 desde instalaciones del radar de la Fuerza Aérea hasta estancia Las Violetas. Instalar un puesto de control de tránsito sobre la ruta nacional n.º 3 en puente sobre río Chico; mantener seguridad cercana al radar de Fuerza Aérea (Muñoz, 2005: 62).

Compañía de Exploración: patrullado de la ruta nacional n.º 3 y costa desde frigorífico CAP hasta Punta María. Instalar puesto de control de tránsito sobre la ruta nacional n.º 3 en Punta María (Muñoz, 2005: 62).

Batallón Logístico: patrullado zonas aledañas al frigorífico CAP y control de Puente Nuevo (Muñoz, 2005: 62).

Las diferentes unidades, en la noche del 16 y 17 de mayo, informaron la realización de sus movimientos sin que se registraran novedades.

La operación Mikado consistía en un audaz golpe a la Base de Río Grande, donde se desembarcarían dos equipos de quince comandos del SAS, cuya misión sería destruir la pista e instalaciones con equipos de demolición e incendio (Fernández Real, 1997: 26).

Hay versiones que dicen que se buscaron radioperadores que hablaran con modismos argentinos para hacer el aterrizaje en la pista, ya que tenían grabaciones de las efectuadas por los C130 argentinos. Los incursores quedarían en las cabeceras con sus turbohélices en marcha mientras grupos especializados descendían con vehículos Land Rovers por las rampas traseras. La pista se destruiría en la mitad de su longitud para impedir el despegue de los cazabombarderos argentinos, pero dejando un margen suficiente como para que los aviones Hércules ingleses pudieran salir, ya que estas máquinas tienen la posibilidad de operar en costa distancia (STOL) (Fernández Real, 1997: 27).

Se había previsto que los dos aviones atacantes siguieran rutas de aproximación y aterrizaje similares a las habituales de las máquinas argentinas. Pero para brindar un apoyo de guía final, se iba a instalar un pequeño radiofaro de guía satelital con VHF en un punto desierto del Estrecho de Magallanes, para lo cual se desplegó secretamente el helicóptero Sea King de la operación “Plum Duff” (Fernández Real, 1997: 27).

Los aviones británicos partieron de la base de la isla Ascensión equipados con sistemas Omega y provistos de lanzas para reabastecimiento en vuelo.

Sin embargo, al no recibir del helicóptero Sea King las comunicaciones en claves previstas para coordinar la operación, y como esa parte de la misión era fundamental, se hizo abortar el operativo y los dos aviones Hércules con sus equipos regresaron a su base (Fernández Real, 1997: 28).

Consideraciones finales

Toda la base aeronaval Río Grande estuvo a punto de ser blanco de un desembarco aéreo, pero a efectos de evitar un estruendoso fracaso, algún previsor estrategia del mando británico decidió, en el momento oportuno, dar marcha atrás con este tipo de operación y optar por una última posibilidad de desembarco anfibio (Muñoz, 2005: 122).

El sistema de seguridad implantado por el comando de la Brigada de IM y de la Fuerza de IM había dado resultado. La actividad de sistemáticas y ofensivas patrullas lograron, aun sin saberlo en un principio, que los atrevidos comandos británicos se vieran impedidos de desarrollar cómodamente su plan acción. Pese a ello, cuando se tuvo la información confirmada, el día 26 de mayo, que los tres

hombres de la tripulación del helicóptero Sea King se habían entregado a las autoridades chilenas y no se mencionaban en absoluto otros efectivos que pudieran haber transportado, ello confirmó aún más la presunción de que, antes de entrar en territorio chileno, dicha máquina enemiga, a pesar de que se habría posado aún por breves momentos en territorio nacional, había dejado en tierra un grupo de comandos. Todo ese tiempo se tuvo el pensamiento de que dichos incursores clandestinos se encontrarían infiltrados para tratar de observar la actividad del área; quizás intentar en lo posible alguna acción punitiva o al menos implantar la imprescindible baliza que pudiera guiar a aviones de gran porte trayendo el grueso de una fuerza invasora (Muñoz, 2005: 123).

La presencia de las unidades de la Infantería de Marina y la patrulla de los dos destructores en la costa de Río Grande hizo fracasar en dos oportunidades el intento de ataque proyectado desde el mar y desde el aire el 16 y 17 de mayo de 1982 por las fuerzas británicas (Facchín, 2012: 136).

A pesar del celoso resguardo de información de los británicos, se puede conjeturar que, si bien la noche del 17 al 18 de mayo los aviones y sus pilotos estaban cumpliendo un programa de dispersión lejana que hubiese dificultado la destrucción por parte de los comandos británicos, algo muy diferente ocurrió la noche del 16 de mayo. Durante esa noche, el destructor Bouchard, al detectar los ecos de tres botes y luego de abrir fuego, probablemente impidió que los comandos desembarcados de un submarino pudieran llevar a cabo su cometido. A partir de ese momento, la sorpresa se había perdido y, al menos en los destructores, el nivel de alerta era mayor que el que se tenía antes de la noche del 16 de mayo (Facchín, 2012: 142).

Importa destacar la trascendencia que los mandos británicos le dieron a este operativo, pese a su frustración, pues los pilotos del helicóptero Sea King caído recibieron una condecoración que sigue en importancia a la Cruz de la Reina Victoria dentro del rango del honor militar inglés (Fernández Real, 1997: 30).

Pese a que la decisión de destinar a la Brigada de Infantería de Marina n.º 1 al área de Río Grande causó en un principio cierta desilusión entre sus integrantes, quienes siempre abrigaron la esperanza de ser empleados en Malvinas, más adelante llegaron a apreciar como una acertada coincidencia el hecho de ser destinados a ese lugar como Reserva Estratégica Operacional del Teatro de Operaciones, lo que les permitió, debido a la proximidad con la Base Aeronaval Almirante Quijada, poder participar juntamente con los efectivos de la Fuerza de Infantería de Marina n.º 1 y brindar, con todos los medios que disponía, una adecuada protección a la misma (Muñoz, 2005: 43).

Las palabras del Comandante del BIM n.º 1, Contraalmirante IM Luis Carbajal, son muy claras y específicas, al asegurar que en Tierra del Fuego su unidad estuvo en zona de riesgo y que en muchas de las misiones que debieron enfrentar sus hombres, “hubo olor a enemigo” (La Gaceta Malvinense, 2012: 16).

Bibliografía

- Facchin, E. L. y Speroni, J. L. (2009). “El Bouchard y el fracaso de la operación británica Mikado”, *Boletín del Centro Naval*, n.º 823, Buenos Aires, pp. 41-52.
- Facchin, E. L. (2012). *Un buque, dos banderas, mil combates. Bouchard “D 26”. La historia nunca contada del destructor ARA “Bouchard” en la guerra por Malvinas*, Buenos Aires, Edición de Autor.
- Fernández Real, O. (1997). “Misión secreta británica durante Malvinas”, *Aeroespacio*, año LVI, n.º 518, Buenos Aires, pp. 26-30.

- Hutchings, R. (2008). *Special forces pilot. A flying memoir of the Falklands War*, Barnsley, England Pen & Sword.
- La Gaceta Malvinense* (2012). “Alocución del Sr. Contraalmirante de Infantería de Marina Don Luis Alberto Carbajal, Comandante del Batallón de Infantería de Marina Nro. 1 en 1982. 6 de octubre de 2012”, Asociación de Veteranos de Guerra de Malvinas, año XI, n.º 44, Buenos Aires, p. 16.
- Martini, H. A. (1992). *Historia de la Aviación Naval Argentina (conflicto del Atlántico Sur)*, T III. Departamento de Estudios Históricos de la Armada, Buenos Aires.
- Muñoz, J. (2005). *¡Ataquen Río Grande! Operación Mikado*, Buenos Aires, Instituto de Publicaciones Navales.
- Pita, M. A. (1984). “Intervención de la Brigada de Infantería de Marina Nro. 1”, *Boletín del Centro Naval*, n.º 739, Buenos Aires, pp. 41-52.

Derechos Humanos durante el menemismo: políticas públicas, explotación sexual y tratados internacionales en Bahía Blanca

María Valentina Riganti

Centro de Estudios del Siglo XX - Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

valen.riganti@gmail.com

En los 90, durante la presidencia del justicialista Carlos Saúl Menem (1989-1999), la Argentina reformuló sus estrategias de inserción a nivel internacional. Así, se consolidaron tanto el alineamiento del país con Estados Unidos como la adhesión a las máximas “Derechos Humanos”, “democracia”, y “libre mercado”. Estos tres elementos, a nivel de política internacional, “establecieron las normativas a las cuales debían ajustarse las políticas públicas (...) [y] pasaron a constituir los marcos según los cuales los gobiernos que los hicieron suyos, reformularon sus orientaciones y praxis de política exterior” (Bernal Meza, 2002: 74-75).

Con el propósito de favorecer este nuevo alineamiento, la Argentina asistió a una serie de reuniones que plantearon la defensa de los Derechos Humanos de distintos sectores de la población, entre los cuales figuraron la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer —Beijing, 1995— y las Conferencias Regionales sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina y el Caribe —Curazao, 1991; Mar del Plata, 1994; Santiago de Chile, 1997—. A los mismos fines, el país firmó la “Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer”¹, destinada a la protección de las mujeres en tanto sector vulnerable, la cual se sumó a la Convención por la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), de 1985².

En el marco de las preocupaciones por el lugar que ocuparía en la sociedad del nuevo milenio, dichos acuerdos plantearon la importancia de generar para las mujeres una protección integral. Tanto la Conferencia de Beijing como las Regionales, sostuvieron una definición amplia de violencia, que consideraba la explotación sexual³ como violación a los derechos humanos. En consonancia con estas, la Convención de 1996 planteó que la definición de violencia abarca los ámbitos físico, sexual, psicológico, y que éste término hace referencia tanto al maltrato como al abuso sexual, la tortura, la trata y la prostitución forzada, entre otras, al mismo tiempo que estableció las obligaciones de los estados en sus artículos 7 y 8. En ellos, planteó que los “Estados Parte” condenarían todas las formas de

¹ Ratificada por Ley nacional n.º 24632, publicada en el Boletín Oficial del 9 de abril de 1996. Por su parte, el Protocolo Facultativo de esta Convención fue adoptado por la Asamblea de la ONU en octubre de 1999, y ratificado por la Argentina 7 años después, en 2006.

² Ley nacional n.º 23179, publicada en el Boletín Oficial del 27 de mayo de 1985.

³ Entendemos la explotación sexual como la utilización de las cualidades de una persona, en este caso mujeres, en provecho propio. Así, tanto la trata con fines sexuales como el proxenetismo (la prostitución donde hay un tercero que obtiene parte de las ganancias de la prostituida) son las formas en que la explotación sexual se materializa.

violencia hacia la mujer y aceptarían adoptar políticas orientadas a prevenir, sancionar y erradicarla. Dichos estados se comprometieron a adoptar medidas específicas, “inclusive programas” para “fomentar el conocimiento y la observancia del derecho de la mujer a una vida libre de violencia, y el derecho de la mujer a que se respeten y protejan sus derechos humanos”. Por su parte, la CEDAW ya había planteado en 1985 su intención de incorporarse a la legislación internacional para proteger los derechos humanos de “la mitad femenina”, al tiempo que se identificó como “un programa de acción para que los Estados Partes garanticen el goce de derechos”. En este contexto, la CEDAW sentó las bases para los demás acuerdos dado que sostuvo, en su artículo 6, que se “tomarán todas las medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo, para suprimir todas las formas de trata de mujeres y explotación de la prostitución de la mujer”, consideradas estas como parte de un accionar tendiente a proteger sus derechos humanos.

Sin embargo, lo propuesto por estos tratados muchas veces encontró límites en su materialización, ya que el nuevo alineamiento implicó la implementación de unas reformas que consolidaron las desigualdades entre la población y pauperizaron su situación a través de “(...) la desindustrialización, la informalización y el deterioro de las condiciones laborales (...)” (Svampa, 2010: 159). Las consecuencias fueron el aumento de la inestabilidad laboral y del empleo informal y precario, y afectaron al conjunto de los sectores populares. En este sentido, situándonos en una sociedad capitalista y patriarcal en crisis, podemos decir que los derechos de las mujeres se vieron desprotegidos a nivel local, al mismo tiempo que el país se comprometía a su defensa.

Paralelamente al proceso descripto, pero también como consecuencia del mismo, la Argentina se transformó en un terreno fértil para el armado de una infraestructura que facilitaría la instalación de mecanismos delictivos, como las redes de trata y prostitución. Los factores que favorecieron esta transformación fueron la proliferación de pistas de aterrizaje y fronteras sin radarización (Isla, 2013), una serie de políticas migratorias restrictivas (Novick y Oteiza, 2010), y la mencionada pauperización de los sectores populares. En este contexto, la explotación sexual constituyó una problemática que afectó principalmente a mujeres en situación de vulnerabilidad, lo cual se entiende al pensar a las víctimas en una sociedad patriarcal y capitalista, donde las mujeres de los sectores populares pertenecieron al ámbito de los desposeídos tanto por su sexo como por su condición social. Existe una interacción entre los dos sistemas en tanto el capitalismo opera “en un terreno patriarcalmente modulado” (Amorós Puente, 2008: 39). En el marco de las relaciones internacionales, la trata evidencia su carácter supraestatal y su vinculación al ámbito de los derechos humanos. En ese último, la vulnerabilidad queda ligada a la problemática de la ciudadanía porque esta se considera homogénea y masculina (Ciriza, 2008): como no se deja lugar para sujetos que no respondan a esa definición, “la igualdad” queda restringida a lo discursivo.

En este contexto, Bahía Blanca se presentó como un espacio donde la explotación sexual podría florecer ya que se ubica en las cercanías de dos puertos —Ingeniero White y base naval Puerto Belgrano— donde la explotación sexual es un fenómeno visible hasta hoy. En relación a la ciudad, en 2013 el informe “Desaparición en democracia. Informe acerca de la búsqueda de personas entre 1990 y 2013”, elaborado por Protex y la ONG ACCT, evidenció que Bahía Blanca es una de las zonas de explotación sexual que en temporada alta alcanza los 400 prostíbulos.

Durante los años 90, esta localidad se vio directamente afectada por la dinámica de las reformas neoliberales y la globalización. En este sentido, la crisis social que afectó al país golpeó también a la ciudad: se halló entre las de mayor nivel de desempleo del país (Formiga, 1996). Además de encontrarse en una situación que fomentó la vulnerabilidad de los sectores más proclives a ser víctimas de explotación sexual —las mujeres pobres—, Bahía Blanca representó un nodo industrial en la zona, a

medio camino entre el sur petrolero y las rutas del litoral atlántico⁴, lo cual, ante el impacto globalizador que implicó el aumento de los flujos de bienes y de personas, favoreció su consolidación como núcleo de destino y tránsito en las rutas de la explotación⁵.

A nivel político, el período se corresponde con la intendencia del radical Jaime Linares, y podemos reconocer en él como actores claves a las fuerzas policiales, los políticos y miembros de los respectivos gobiernos locales, y las ONG de la ciudad. En este contexto, el Estado tuvo una importancia central porque produjo y reprodujo un orden que consolidó un proyecto hegemónico. Este se expresó en las acciones públicas (Grassi, 2003), a través de las cuales se delimitaron los campos de acción y se definieron los sujetos sobre los cuales intervenir⁶.

Buscaremos, entonces, identificar cómo se materializó en Bahía Blanca la protección de los Derechos Humanos de las mujeres en relación a su explotación sexual a partir de la suscripción argentina a las instancias internacionales mencionadas, cuyo objetivo fue “salvaguardarlos”. Para ello, nos basaremos en artículos de *La Nueva Provincia*, el Plan Estratégico local, expedientes judiciales, entrevistas y tratados.

Políticas e instituciones dedicadas a la “cuestión mujer” en el ámbito municipal

En los años 90, la Argentina menemista buscó insertarse en el sistema internacional a través del alineamiento con Estados Unidos. En este contexto, entendemos la creación del Consejo Nacional de la Mujer en 1992 como resultado de la presión de organismos internacionales. Siguiendo a Claudia Anzorena (2013: 103), dichos organismos “apelaban a la organización social para encubrir la tendencia cada vez mayor de trasladar las responsabilidades sociales a la sociedad civil, y de la Nación a las provincias y municipios”. Dos años después, en 1994, la Reforma Constitucional y la incorporación de la CEDAW al ordenamiento jurídico argentino, fue presentada por el gobierno nacional como un paso esencial para el “reconocimiento de los derechos humanos”⁷, entendidos estos como igualdad de oportunidades en el campo de la participación política.

En el ámbito provincial, se creó en 1995 el Consejo Provincial de la Mujer, dentro del Consejo de la Familia y Desarrollo Humano, lo cual resulta sugerente del tipo de políticas que esta institución implementó. La principal política pública fue el “Plan Vida”, organizado a través de las “manzaneras” y “comadres”, que buscó promover la presencia de la mujer en ámbitos sociales y políticos comunitarios, y dio prioridad a un modelo familiar tradicional.

En el marco del proceso de descentralización y traslado de obligaciones a la sociedad civil, surgieron en Bahía Blanca una serie de ONGs⁸ que establecieron programas independientemente del

⁴ “Según La Casa del Encuentro (...) las zonas que definen los destinos de las mujeres son las rutas comerciales por excelencia. Por ejemplo, la ruta del petróleo en la zona patagónica, la de la soja, la del turismo carretera en Córdoba, los festivales, etcétera, lugares donde se garantiza la masiva presencia de “clientes”, es decir prostituyentes.” (Marengo, 2010: 12).

⁵ Marengo (2010: 12) menciona el caso de la ciudad uruguaya de Fray Bentos, el cual es asimilable con el bahiense ya que se evidencia en ambos, a partir de la instalación de un núcleo industrial, la afluencia de mujeres secuestradas o cooptadas por medio de engaños.

⁶ Constituyen acciones u omisiones que buscan responder a las demandas de la sociedad civil. Su objetivo es consagrar el Estado de derecho como mecanismo para el desarrollo de la democracia y la extensión del disfrute de una vida digna (Sandoval Vásquez, 2011).

⁷ Esto se plantea en el “Informe los derechos de la mujer en la Constitución Nacional reformada”, de 1994 <http://www.cnm.gov.ar/LegNacional/LegislacionNacional.html>.

⁸ Las nuevas ONG ya tenían un lugar central en la ordenanza de creación del Consejo Municipal de la Mujer.

gobierno municipal⁹, al tiempo que utilizaron los recursos que éste obtenía de los ámbitos nacional y provincial. Este proceso estaba alineado a las propuestas de los organismos internacionales que sugerían “lograr consensos entre gobiernos y sociedades civiles”, tarea en la que tenía un lugar central “el aporte de las organizaciones no gubernamentales”¹⁰. Los programas llevados a cabo por las ONG no estuvieron incluidos en la documentación oficial, aunque los nombres de las mismas sí: muchas de ellas estaban vinculadas al ámbito religioso, como queda postulado en el documento de “Formulación de Programas y Proyectos” donde aparecen mencionadas la Asociación de Iglesias Evangélicas, la Asociación Cristiana de Jóvenes, y Cáritas. Esta última, además, tenía a su cargo la repartición de la mitad de los recursos enviados al municipio desde el Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano, los cuales distribuía entre veinticuatro centros de Cáritas Parroquiales de la ciudad (Municipalidad de Bahía Blanca —Prediagnóstico—, 1998: 70). La vinculación directa de estas instituciones con el poder político y la legitimación que éste les brindó son elementos a tener en cuenta en el análisis de las políticas públicas implementadas, puesto que dan cuenta de la perspectiva neoconservadora que estuvo en juego en el ámbito estatal en los 90.

En cuanto a este último espacio, en 1994 se creó en Bahía Blanca el Consejo Municipal de la Mujer (HCD n.º 8238/94), que buscó priorizar “la problemática actual de la Mujer desde los aspectos jurídicos, sociales, políticos, económicos y laborales”, en tanto que sus objetivos fueron “1. Propiciar la atención y asesoramiento de todos los temas referentes a la mujer; 2. Promover espacios de encuentros y de discusión permanentes para esclarecer el rol de la mujer en la sociedad actual; 3. Propender a una amplia participación de la mujer bahiense”. En el Consejo tendrían participación únicamente mujeres, entre las cuales se contaba a concejalas, consejeras escolares, funcionarias del Ejecutivo, legisladoras bahienses del ámbito nacional y provincial, y representantes de “entidades del tercer sector” vinculadas a los “temas de la mujer”. Estas entidades incluían a mujeres pertenecientes a ONG que estuvieran relacionadas con esta cuestión. La cuestión de la explotación sexual no apareció representada ni mencionada desde ningún punto de vista en el Consejo, que nunca entró en funcionamiento, por lo cual las políticas dirigidas a mujeres se mantuvieron en el área de la Secretaría de Salud.

Bajo la dirección de Virginia Linares (1992-1999), en coordinación con el Ejecutivo local, se trabajó en políticas públicas detrás de las cuales había una determinada concepción de “mujer”, que puso en evidencia la agenda que preocupaba a los actores gubernamentales. Esta quedó evidenciada en la “Formulación de Programas y Proyectos”, parte del Plan Estratégico de Bahía Blanca (1998), donde se buscó mostrar una preocupación por “la mujer” principalmente vinculada a su rol doméstico y su trabajo como madre aunque también hizo referencia al “interés (...) [en] el nuevo rol de la mujer en la sociedad actual, en el mundo del trabajo, en su desempeño profesional, empresario y su participación en las distintas organizaciones” (Proyectos, 1998: 30). En consonancia con lo anterior, otro de los documentos, el Plan de Diagnóstico, planteaba que “el Sector Previsional (...) tiende a promover el *fortalecimiento del núcleo familiar*, brindar atención a menores en el horario de trabajo de los padres y realizar diversas tareas comunitarias”¹¹, destacando el Programa de “Mamás Cuidadoras” (Municipalidad de Bahía Blanca —Diagnóstico— 1998: 71).

De acuerdo a lo expuesto, no se registraron en Bahía Blanca políticas que trabajasen sobre el tema de la explotación sexual en el sentido que plantearon tanto la CEDAW como las Conferencias

⁹ Un ejemplo de esto es el programa iniciado por la ONG “El Nido” —luego acompañado por la Municipalidad— que giró en torno a la preocupación por las mujeres como víctimas de violencia.

¹⁰ Palabras de la Vicepresidenta de Honduras en el marco del reconocimiento a los “avances en la situación de la mujer” en la Argentina, expresadas en el “Informe de la Sexta Reunión Regional para la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina y el Caribe” en Mar del Plata, 1995.

¹¹ La cursiva es mía.

Regionales¹², aunque se mencionan ciertos programas que reconocen la existencia de casos de prostitución. En este sentido, sobre “Mamás Cuidadoras”, Virginia Linares¹³ explica que funcionó como un núcleo de contención para los hijos de mujeres que debían trabajar —de las cuales algunas eran prostitutas¹⁴— y que articuló con las “manzaneras”:

(...) era una funcionaria a la que le podían llegar [las denuncias] (...) me reunía todas las semanas con las manzaneras, el grupo de las mujeres que sabía lo que pasaba... y estos no eran temas de agenda nuestra (...) De hecho la gran preocupación que teníamos es que muchas veces las mamás salían a prostituirse y los chicos quedaban solitos. Ese era el lugar, ni siquiera se cuestionaba que la mamá salía (...) (entrevista a V. L., 4/11/2014).

De la mano de este tipo de políticas, centradas en los niveles de desempleo locales más que en las situaciones de explotación femenina, encontramos otras como la relativa a la prevención del HIV, cuya población destinataria fueron las mujeres prostitutas. A través de esta, la Municipalidad legitimó —con sus intervenciones— a los proxenetas ya que, en vez de cuestionar su actividad, se les pidió asistencia para realizar controles¹⁵. Esta política trasladó la responsabilidad de la prostitución, ya que se transformó a las mujeres prostitutas en responsables, ignorándose el rol de proxenetas y clientes en el sistema de explotación femenina. En este sentido, tampoco se realizaron cuestionamientos sobre el origen de las mujeres prostitutas¹⁶.

En Bahía Blanca, las políticas públicas implementadas contradijeron la propuesta de “Creación de un ámbito de coordinación de los programas dirigidos a la mujer”, donde se buscaría desarrollar políticas municipales desde una perspectiva de género (Proyectos, 1998: 30), ya que la definición de género adoptada no cuestionó las relaciones de poder en una sociedad patriarcal. En realidad, el accionar del gobierno local no demostró preocupación por buscar perspectivas que moviesen a las mujeres de los roles tradicionalmente asignados sino que, por el contrario, los reforzaron al no cuestionar las actividades de los prostituyentes, al desarrollar políticas que las vincularon al rol materno y doméstico, y al vincular la actividad estatal a organismos religiosos.

Por otro lado, contrariamente a los silencios oficiales en el ámbito de la trata y prostitución de mujeres, al analizar la situación local en el período, encontramos tanto las llamadas “contravenciones” —actos contrarios a alguna ley—, vinculadas a la prostitución en la vía pública y la falta de libretas sanitarias, como casos de explotación sexual. Entre las primeras, cabe mencionar dos hechos ocurridos en 1997 donde se planteó, por un lado, que dos mujeres prostitutas en el prostíbulo “El Tiburón” de Ingeniero White quebrantaban la legislación porque no tenían libretas sanitarias¹⁷, y, por el otro, que una mujer “mediante ademanes y gesticulaciones, ofreciase a los casuales transeúntes circulantes por dichas arterias, ocasionando (sic) un escándalo”¹⁸, infringiendo el artículo 68 de la ley 8031. Tanto en estos casos como en los que expondremos a continuación, se constató en Bahía Blanca lo descripto por

¹² Las cuales postularon la necesidad de erradicar la explotación sexual —a través de la trata y la prostitución—, por medio de acciones que se refieran a estos temas de manera concreta y directa. Sin embargo, desde la forma (reformas en las legislaciones nacionales, participación de organismos de mujeres a la actividad de los organismos estatales, etc.), los acuerdos internacionales sí fueron acatados.

¹³ Entrevista a V. L., 4/11/2014.

¹⁴ Entrevista a V. L., 4/11/2014.

¹⁵ Entrevista a V. L., 4/11/2014.

¹⁶ Entrevista a V. L., 4/11/2014.

¹⁷ “...no poseen su correspondiente libreta sanitaria expedida por el Hospital Municipal Leónidas Lucero de la ciudad de Bahía Blanca, por lo que no observan una disposición legalmente tomada por la autoridad, por razones de justicia, de seguridad pública o de higiene.”

¹⁸ Debido a la ley de *habeas data* los datos de este expediente no pueden explicitarse. Los dos casos “S.C.M. Infr. Art. 68 ley 8031” y “F.M.M.E. por infracción al art. 78 inc. A de la ley n.º 8031 en Bahía Blanca” se encuentran en el Archivo Judicial de la Provincia de Buenos Aires. El subrayado es mío.

la CEDAW (1994:48): “de acuerdo a la moral sexual vigente la sancionada es la prostituta, nunca el cliente”, lo cual se evidencia en las causas que llevan a procesar a las mujeres y en la denominación de los cargos como “facilitación de la prostitución”.

En relación al segundo tipo de casos, donde se evidenció la explotación sexual, destacamos dos. El primero data de 1991, cuando un grupo de mujeres prostituidas denunció que dos compañeras habían sido secuestradas por proxenetas que amenazaban con llevarlas a Comodoro Rivadavia; el segundo fue el asesinato de Viviana Aguilera, una mujer prostituida por su pareja —Claudio “Araña” Lapizondo—¹⁹. Ambos hechos se encuadran en el marco de explotación sexual que definen los acuerdos internacionales nombrados. En ambos, las respuestas que dieron las autoridades políticas fueron escasas. El primero se dio a principios del período, tuvo una bajísima repercusión mediática y no hubo comentarios sobre el tema por parte de las autoridades locales, al mismo tiempo que no incidió en el ámbito de las políticas. Resulta evidente la situación de explotación en el siguiente extracto, tomado de la declaración testimonial de C.N.I., prostituida desde principios de 1991:

(...) la dicente llegó a esta ciudad, procedente de la ciudad de Mar del Plata comenzando a trabajar en el local nocturno “T” (...) desempeñándose como alternadora. Que para iniciar su trabajo en el lugar habló con una persona que se hace llamar ‘J. A’ (...), mientras que su verdadero nombre es J.J.R, esta persona convino en la paga que iba a obtener por noche trabajada (...) [dado que R no le pagó] quien habla intentó revelarse contra esta actitud, comenzó a experimentar la violencia de R, ya que la castigó, aplicándole golpes en distintas partes del cuerpo y desde ese entonces la obligó a trabajar todos los días (...) no se le abonó dinero alguno, quedándose con dicho dinero R (...) Solamente se le daba de comer y alojamiento. (...) [C. N. I] antes de llegar a esta ciudad no conocía a R quien solamente quería adueñarse de la dicente para hacerla trabajar para su provecho al igual que con A.M. (...) Fue explotada desde su arribo a esta ciudad (...) era permanentemente vigilada (...) Todos los nombrados forman un grupo acostumbrado a realizar este tipo de actos, como también ocasionaron (sic) la muerte de S (...) *Fue obligada a sacar una libreta sanitaria pero no con su verdadero nombre, si no a nombre de N.M.S, la cual resultaría la verdadera mujer de ‘J. A’ (...) que fue brutalmente golpeada por R, ya que no quería seguir trabajando para él y posteriormente misteriosamente la mujer desapareció (...)* ‘J. A’ obligaba a la dicente y a la nombrada M a consumir droga...²⁰

Por su parte, el caso de Viviana Aguilera —1996— estuvo muy presente en los medios de comunicación y en el imaginario del gobierno local, debido a que se vinculó su muerte al accionar policial. Sin embargo, se enfocó como “facilitación de la prostitución” —al igual que el anterior—, término que descargó la responsabilidad de la explotación sobre la mujer y no sobre el proxeneta. La cuestión de la explotación de Aguilera no fue central en las discusiones que se llevaron a cabo en torno al caso así como tampoco se cuestionó la explotación sexual de otras mujeres²¹.

A partir del accionar del ámbito municipal, plantearemos algunas reflexiones. En primer lugar, interpretamos los documentos oficiales que hemos analizado en el marco del reacomodamiento del neoconservadurismo social de los 90. En ese período, se concibió como vinculados a los términos

¹⁹ El cual fue reconstruido a través de artículos aparecidos en *La Nueva Provincia*.

²⁰ Debido a la ley de *habeas data* los datos de este expediente no pueden explicitarse. El caso, “A. R. formula denuncia contra L. C. O., R. J. J, R. J. H. por facilitación de la prostitución en grado de tentativa” se encuentra en el Archivo Judicial de la Provincia de Buenos Aires. El subrayado es mío.

²¹ En el periódico *La Nueva Provincia*, hallamos sólo un artículo dedicado al cargo de “facilitación de la prostitución” presentado contra Lapizondo, titulado “Procesaron a Lapizondo: está acusado en una causa por facilitar la prostitución” donde se plantea que tanto Lapizondo como Pedro Dálbora —acusado de encubrimiento— habían confesado que obligaban a mujeres a ejercer la prostitución (*LNP*, 12/3/98).

“mujer” y “familia”, generalmente mediados por “madre”. Tal es así, que en los tratados internacionales se planteó que “las mujeres desempeñan una función decisiva en la familia. La familia es el núcleo básico de la sociedad y como tal debe fortalecerse” (Beijing, 1995), al tiempo que en los mismos participaron con “carácter consultivo” representantes del Vaticano.

Por otro lado, la falta de implementación de políticas específicas para casos de explotación sexual se evidencia en las ausencias del estado municipal, más aún si entendemos que en el período hubo efectivamente casos de este tipo. De forma paralela a esta carencia, se utilizó la figura penal de “facilitación de la prostitución” y de las “contravenciones” para cargar la responsabilidad de la prostitución sobre las mujeres. Esto liberó de responsabilidades al proxeneta y al estado, que actuó como legitimador de una actividad prohibida, condenando la facilitación del hecho y no la explotación sexual. Desde este punto de vista, si era la mujer quien se prostituía y el hombre “facilitaba” la actividad, la acción ilegal quedaba ligada a la mujer-prostituta, descartándose la existencia de la coerción como posibilitadora de la explotación. Esta cuestión fue planteada en varios informes, en los cuales la ONU solicitó a la Argentina reportes sobre ese tema, al tiempo que planteó en los mismos que “no se constata en la práctica una voluntad dirigida a una represión eficaz del proxenetismo”²².

Consideraciones finales

La situación de las políticas públicas en Bahía Blanca en la década de los 90 estuvo marcada por dos variables. Por un lado, la crisis económica y social que afectó al país; por otro, la descentralización de responsabilidades que implicó la creación y el trabajo conjunto de instituciones locales y ONG. Entre estas últimas, encontramos muchas vinculadas a la Iglesia Católica, lo cual evidenció el fortalecimiento del neoconservadurismo legitimado por la acción estatal.

En consonancia con lo anterior, resulta sugerente analizar cómo la cuestión del “cuidado de la mujer” atravesó las políticas públicas del período. En Bahía Blanca, los temas “de género” fueron abordados sin analizar las relaciones de poder que actuaron en el marco de una sociedad patriarcal y capitalista, la cual estaba viviendo una profunda crisis económica y social. Esto respondió a planteos que concebían el lugar “la mujer” como separado de otros aspectos: así, se compartimentaron las instancias que atravesaban la realidad femenina, contrariamente a lo postulado en los tratados que planteaban la importancia de un enfoque “transversal” de la cuestión de género.

Por otro lado, interesa destacar que los silencios del menemismo sobre la explotación sexual, observados por la ONU, también rigieron en el gobierno local. En este ámbito no se habló de trata de mujeres aunque sí se reconoció la existencia de la prostitución y el proxenetismo. Entendemos las acciones y omisiones llevadas a cabo en el municipio como muestra de que la explotación sexual no era una preocupación central para las políticas públicas. En este sentido, podemos decir que la legislación internacional presuponía para su cumplimiento la existencia de unos derechos considerados básicos, y que en Bahía Blanca ésta fue difícil de aplicar para las mujeres porque, en el contexto descripto, ellas estuvieron asociadas a la dimensión doméstica y la maternidad por ser “pilar de la familia” y fueron la “variable de ajuste” (Anzorena, 2013: 102). De esta manera, se evidenció el orden de prioridades implícito en la configuración de las políticas municipales, lo cual pudo verse en la distribución de fondos, al mismo tiempo que algunas de las implementadas no estuvieron controladas por el gobierno local y que las instancias “cívico-religiosas” aumentaron su importancia. En este marco, consideramos que la

²² Esta cuestión se repite en las devoluciones que hace la CEDAW a la Argentina —Examen de los Segundos y Terceros Informes Periódicos de los Estados Partes—.

insistencia en la cuestión de la explotación sexual de mujeres en los tratados marca que había conocimiento y preocupación por el tema, pero no respuestas por parte de los gobiernos de todos los niveles.

Fuentes

Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer (CEDAW) (1997-2002). *Reportes sobre los informes periódicos presentados por los Estados parte con arreglo al artículo 18.*

La Nueva Provincia (1998).

Municipalidad de Bahía Blanca (1998). *Plan Estratégico Bahía Blanca*, Bahía Blanca, Municipalidad de Bahía Blanca.

Bibliografía

Amorós Puente, C. (2008). *Mujeres e imaginarios de la globalización: reflexiones para una agenda teórica global del feminismo*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Anzorena, C. (2013). *Mujeres en la trama del Estado: una lectura feminista de las políticas públicas*, Mendoza, EDIUNC.

Bernal-Meza, R. (2002). "Política exterior argentina: de Menem a De La Rúa ¿Hay una nueva política?", *Sao Paulo em perspectiva*, vol. I, n.º16, pp. 74-93.

Ciriza, A. (Coord.) (2008). *Intervenciones sobre ciudadanía de mujeres, política y memoria. Perspectivas subalternas*, Buenos Aires, Feminaria.

Formiga, N. (1996). "La globalización y la dinámica de los lugares: el caso de Bahía Blanca en el contexto de integración del MERCOSUR", *Anales de geografía de la Universidad Complutense*, vol. XVI, enero, pp.145-160

Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I y II)*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

Isla, M. M. (2013). *Se trata de nosotras*, Buenos Aires, Las Juanas Editoras.

Marengo, M. E. (2010). "Mujeres desaparecidas en democracia", *Questión: Revista especializada en Periodismo y Comunicación*, n.º 27, vol. 1.

Novick, S. y Oteiza, E. (2010). "Política migratoria y derechos humanos en un contexto de cambios del modelo económico. Período del gobierno de Menem (1989-1999)", en: Oteiza, E. (Comp.). *Patrones migratorios internacionales en América*, Buenos Aires, Eudeba.

Sandoval Vásquez, A. (2011). "Derechos Humanos y políticas públicas", *Reflexiones*, vol. 90, n.º 2, pp. 101-114.

Swampa, M. (2010). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.

Las *VI Jornadas de Investigación en Humanidades* organizadas en homenaje a Cecilia Borel, quien fuera docente investigadora del Departamento de Humanidades, reunieron a más de cuatrocientos docentes, investigadores, graduados y estudiantes de Argentina y América Latina.

Ante el crecimiento cuantitativo y cualitativo de la investigación, las Jornadas se enmarcaron en la necesidad tanto de revisar su relevancia para la docencia (matriz de la propia estructura universitaria) y la extensión (rol social de la comunidad universitaria), como de potenciar su crecimiento a través de las relaciones con otras instituciones nacionales y extranjeras (a la luz de la regionalización y la globalización). A partir de este escenario, el tema central se orientó a propiciar el debate en torno a la relación entre la investigación, la docencia, la extensión y la cooperación internacional. Resultaron relevantes, en este sentido, algunas de las siguientes preguntas: ¿cuál es el rol de la investigación en la Universidad?, ¿qué tipo de relaciones pueden establecerse entre la investigación y la docencia?, ¿en qué medida la investigación puede contribuir a explicar la realidad y generar transformaciones en ella?, ¿qué formas de cooperación pueden establecerse en espacios regionales, nacionales e internacionales?

El intercambio académico se desarrolló en cuarenta mesas temáticas; paneles y talleres sobre diversos ejes, entre ellos, “Arte y Derechos Humanos”, “Producción científica y productividad en el Departamento de Humanidades”, “Los desafíos de la investigación en Humanidades en perspectiva de becarios y tesistas”; y conferencias plenarias a cargo de invitados de reconocida trayectoria internacional: Eduardo Devés Valdés (Universidad de Santiago de Chile), *Internacionalización de las universidades y del conocimiento, integración regional y redes académicas*; Raúl Bernal Meza (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), *El sistema internacional en proceso de cambios. Teorizando sobre el orden emergente*; Atilio Borón (Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, UBA-CONICET), *América Latina en la transición geopolítica y la doctrina estratégica de Estados Unidos*; e Irene Vasilachis de Gialdino (Centro de Estudios e Investigaciones Laborales-CONICET), *Narrativas de resistencia*.

Asimismo, las Jornadas contaron con intervenciones artísticas realizadas por estudiantes de la Escuela Superior de Artes Visuales, la Escuela de Danza y la Escuela de Teatro de Bahía Blanca, en el marco del Proyecto interinstitucional “Arte y Derechos Humanos”, que lograron sintetizar la propuesta general de las Jornadas en un diálogo “imaginario” entre investigación, docencia y extensión.



Departamento de Humanidades
Universidad Nacional del Sur

